

Monalisa Gazoli

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:

o que sabemos e quais as contribuições
da teoria histórico-cultural e da atividade de estudo?



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:
o que sabemos e quais as contribuições da Teoria Histórico-
cultural e da atividade de estudo?**

Monalisa Gazoli

Monalisa Gazoli

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:
o que sabemos e quais as contribuições da Teoria Histórico-
cultural e da atividade de estudo?**



Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC

UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Sporti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Françiele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parecerista: Amanda Valiengo (Professora do Departamento de Ciências da Educação (DECED) e Mestrado em Educação (PPEDU) da Universidade Federal de São João del Rei, MG).

Capa: Imagem gratuita Pixabay

Ficha catalográfica

G291f Formação inicial de professoras e professores para a educação infantil no Brasil: o que sabemos e quais as contribuições da Teoria Histórico-cultural e da atividade de estudo? / Monalisa Gazoli. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.

383 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-480-6 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-481-3 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-481-3>

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Professores alfabetizadores - Formação. 4. Formação profissional. 5. Prática profissional. I. Título.

CDD 370.115

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Para Jorge, Júlio César e Toddy.

“O jovem Rambaldo jamais teria imaginado que as aparências pudessem revelar-se tão enganadoras: desde que chegara ao acampamento descobrira que tudo era tão diferente do que parecia...”

Ítalo Calvino (2005, p. 18)

“Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não produz nenhuma valoração a *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.”

Paulo Freire (2006, p. 11)

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

a Elieuzza, mestre em materializar o conceito humanização;

aos amigos e companheiros do “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil” (Gepedei-Unesp-Marília/SP) e do Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” (Unesp-Marília/SP);

aos funcionários da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília/SP;

à Dr^a. Amanda Valiengo e à Prof^a. Dr^a. Marta Sforini, pelas profícuas orientações quanto ao relatório para exame geral de qualificação de doutorado;

ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo, à Dr^a. Stela Miller, à Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco e à Dr^a. Amanda Valiengo, pela participação na banca de defesa da tese de doutorado em Educação da qual deriva, em parte, este livro;

à Dr^a. Maria Sílvia Rosa Santana, à Dr^a. Bárbara Cortella Pereira de Oliveira e à Prof^a. Dr^a. Rosane Michelli de Castro pelo aceite à suplência da banca de defesa da mencionada tese; e

aos meus familiares pela paciência e incentivo, em especial à minha irmã Amanda Américo pelos diálogos sempre provocadores de reflexão e estudos.

SUMÁRIO

Prefácio <i>Elieuzza Aparecida de Lima</i>	15
Apresentação.....	21
Introdução.....	23
1 Quais conceitos operativos são utilizados neste livro?	43
1.1 O que é Pedagogia?	

PARTE 1

O que sabemos sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil no Brasil?

2 Qual a produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia (2006-2019)?.....	77
2.1 Como foram localizados e selecionados para análise textos brasileiros sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?	
2.2 Qual a vinculação institucional e quem pesquisa sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?	
2.3 Quais cursos de Pedagogia têm aspectos investigados nos textos selecionados para análise?	

2.4 Quais conclusões são possíveis a partir dos dados apresentados sobre a produção bibliográfica brasileira (2006-2019) quanto à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em cursos de Pedagogia?

3 O que sabemos sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?.....127

3.1 O que sabemos quanto à produção científica sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

3.2 O que sabemos quanto à legislação sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

3.3 O que sabemos sobre a organização curricular do curso de Pedagogia, com ênfase na formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

3.4 O que sabemos sobre o espaço da formação de professoras e professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia?

3.5 O que sabemos sobre estágio na Educação Infantil no curso de Pedagogia?

3.6 O que sabemos sobre as concepções dos graduandos em Pedagogia sobre Educação Infantil?

3.7 O que sabemos sobre os limites e as contribuições do curso de Pedagogia à formação de professoras e professores para a Educação Infantil?

PARTE 2

Quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade de estudo à formação inicial de professoras e professores da Educação Infantil?

4	Quais as propostas brasileiras à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?.....	203
4.1	O que é proposto à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?	
4.2	O que propõem os pesquisadores brasileiros partidários da Teoria Histórico--Cultural à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?	
5	“Atividade de estudo”: uma possibilidade à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?.....	267
5.1	Quais as principais características do desenvolvimento psíquico humano, segundo pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural?	
5.2	O que é “atividade de estudo”?	
5.3	Quais as principais características da “atividade profissional/de estudo”?	
5.4	Quais contribuições a “atividade profissional/de estudo” propicia à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?	
	Considerações finais.....	349
	Referências.....	357

PREFÁCIO

*Que beleza a de sermos educados para o uso dos olhos
e disciplinar tanta coisa que há para ver.*

Valter Hugo Mae

A beleza sensível das palavras de Valter Hugo Mae é fio delicado extraído do livro “Contra Mim” (2020). A sensibilidade e a força das palavras do escritor orientam generosamente as tessituras deste prefácio, considerando a complexidade do processo de formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil no Brasil – temática do livro escrito por Monalisa Gazoli. Cada página da obra firma, à luz do conhecimento científico, como esse processo formativo docente pode orientar, intencional e conscientemente, o uso e o aperfeiçoamento dos olhos, do pensamento, da atenção, da comunicação, da imaginação, da criação e de outras tantas capacidades especificamente humanas nos estudantes de cursos de Pedagogia.

Essa fonte de inspiração literária da epígrafe dialoga com princípios da Teoria Histórico-Cultural. Poeticamente, afirma a complexidade do processo de formação humana e, no conjunto, da constituição da identidade docente, com especial atenção ao seu caráter social e cultural e ao papel da educação escolar e do professor do Ensino Superior nesse processo. Como o teor dos escritos de Monalisa Gazoli – sustentada em ombros de gigantes, tais como Vygotski, Leontiev, Davidov, Elkonin – nos leva a depreender, que

os processos formativos desenvolvendo podem compor uma poesia pedagógica capaz de humanizar as pessoas desde bebês, mediante a garantia do acesso e da relação com bens materiais e imateriais – a linguagem, os valores e normas sociais, a ciência, a arte, dentre outros – produzidos e acumulados ao longo da história humana, provocadores de movimentos e avanços no desenvolvimento cultural ao longo da vida.

O acesso e a apropriação desse acervo cultural são conquistas e direitos do professor em formação inicial (e daquele no exercício da profissão docente), constituindo a sofisticação do seu pensamento e sua consciência e possibilitando a ele condições mais ampliadas de compreensão da realidade social para nela atuar e transformar. Este entendimento embasa as análises e discussões realizadas pela estudiosa em torno do tema “*Formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil no Brasil: o que sabemos e quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da atividade de estudo?*”, evidenciando como a atividade de estudo torna-se processo essencial para sucessivas aproximações do professor em relação ao pensamento teórico. Nas palavras da autora, “[...] O desenvolvimento do pensamento teórico possibilita articular teoria e prática, pois o agir é subsidiado pelo pensar que considera, não apenas, o fenômeno observável, mas o conjunto de relações que o constitui” (Monalisa Gazoli).

A apropriação do conhecimento científico é fonte dessa forma de pensar teoricamente e pode oferecer e deflagrar, no professor, em processo de constituição de seu perfil profissional, maneiras mais sofisticadas de compreensão acerca do papel e do valor do seu próprio trabalho, da complexidade e incompletude de sua formação e de aspectos de sua profissionalidade – expressada em autoria e poética pessoal no trabalho diário com as crianças e colegas de profissão.

As reflexões apresentadas ao longo da obra ratificam, assim, a atividade de estudo como conjunto de ações de generalização, análise, abstração, análise e síntese (Monalisa Gazoli). Essas capacidades são inerentes ao pensamento teórico e exigidas como parte de uma consciência capaz de compreender a realidade social – particularmente a educação escolar e o trabalho docente, para além de seus aspectos superficiais, considerando as múltiplas determinações que a compõem. Nesse processo formativo essencial à constituição do perfil profissional docente, o professor apreende conhecimentos que o humanizam e, dialeticamente, assume condições para que seu trabalho tenha como resultado a humanização das jovens gerações e a sua própria.

As centenas de páginas do livro evidenciam desafios, embates, discussões e problemáticas em torno do tema em pauta, dentre os quais: “Quais conceitos operativos são utilizados neste livro?”, “Qual a produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia (2006-2019)?”, “O que sabemos sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?”, “Quais as propostas brasileiras à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?” e “Atividade de estudo”: uma possibilidade à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?”.

O exercício de discussões realizado evidencia, portanto, a complexidade, exigências, desafios e possibilidades da formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, reconhecendo, por exemplo, aspectos da recente história dessa etapa da escolaridade no Brasil, das marcas da maternagem, do papel da educação escolar na infância e o do professor nesse processo.

Da ótica da compreensão e perspectiva de superação de uma realidade social marcada pelo contínuo movimento de distanciamento do professor de possibilidades de humanização, os programas e cursos de formação docente podem revigorar o processo necessário de apropriação teórica pelo professor como substrato para a tomada de consciência sobre suas escolhas didático-metodológicas. Conforme Facci (2004), a formação docente exige apropriação de conhecimentos culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história, compreendendo-a como processo promotor de humanização do professor, efetivada pela transformação da consciência desse sujeito em contínua constituição de sua profissionalidade.

Processos formativos com perspectiva desenvolvente criam condições para que futuros professores e profissionais atuantes possam, como a ciência tem afeiçoado, usufruir de tempos, relações, espaços e materiais (T-R-E-M) (Akuri, 2022) para suas apropriações e objetivações, considerando a prática concreta como objeto de seus estudos, reflexões e projeções para a constituição do perfil profissional docente. Nessas práticas formativas, as escolas tornam-se ambientes para apropriações e objetivações culturais dos professores e das crianças, configuradas como comunidades democráticas e potencializadoras das atividades de ensino e aprendizagem dirigidas ao desenvolvimento humano (Libâneo, 2016).

Ao encontro dessas assertivas, nos fios e resultados da pesquisa de Monalisa Gazoli são traçados e sistematizados conhecimentos teórico-científicos dirigidos à compreensão de aspectos do processo da constituição de um perfil profissional do professor da Educação Infantil, a partir de práticas formativas iniciais direcionadas às especificidades da atuação docente, considerando as múltiplas determinações e as potencialidades do trabalho pedagógico (Guimarães; Arenhart; Santos, 2017).

O êxito desse processo formativo pode alicerçar e ampliar a constituição de um perfil profissional do professor da Educação Infantil capaz de compor suas próprias poesias materializadas em ambientes pedagógicos onde as crianças possam se expressar, aprender a olhar, escutar e pensar no seio das relações sociais vividas nesse lugar potencialmente humanizador.

As notas ora apresentadas são um modo de convidar a leitora e o leitor a um diálogo profícuo com a autora das páginas seguintes, a partir de tramas de uma composição científica dedicada ao exercício essencial de ampliação e cultivo do “uso dos olhos” para tanto o que há para ver, conhecer, se apropriar, discutir sobre uma temática desafiadora e aberta, tal como a questão da formação inicial de professoras e professoras para a Educação Infantil em dialética relação com a atividade de estudo.

Ao final deste prefácio, de mãos dadas com a arte narrada por Valter Hugo Mae, especialmente o excerto trazido como epígrafe, assumo, portanto, o privilégio de anunciar o texto de Monalisa Gazoli como uma tessitura de fios escrita para assegurar: “estaremos sempre à procura” daquilo que nos torne grandes como profissionais dedicados à criança, à infância e a uma educação desenvolvvente.

Elieuz Aparecida de Lima

Marília, dezembro de 2023

despedindo-se do perfume da primavera...

Referências

AKURI, J. G. M. *Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche*. 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GUIMARÃES, D. de O; ARENHART, D.; SANTOS, N. de O. Educação infantil pós-LDB/1996: formação inicial de professores e práticas pedagógicas. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 362-379, maio 2017.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159. p. 38-62. jan/mar. 2016.

MAE, Valter Hugo. *Contra Mim*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2020.

APRESENTAÇÃO

Nasci no penúltimo dia de 1984, portanto não participei do movimento pelas “Diretas já!” nem das demais manifestações em prol da redemocratização política do Brasil. Ainda assim, não foi menos frustrante para mim todas as pseudodiscussões decorrentes da polarização irracional ocorridas no segundo semestre de 2018 quanto às eleições para presidência da República que resultou na lastimável vitória de Jair Bolsonaro. Não por acaso, escolhi uma frase do educador Paulo Freire como uma das epígrafes deste livro (ainda que seus textos não sejam utilizados como referencial teórico), assumo, assim, posicionamento político em defesa do profissionalismo docente, em especial dos professores da Educação Infantil, tão duramente desrespeitados por esse governo (desgoverno?).

Filha de pais alheios às discussões políticas, tive os primeiros contatos com pensamentos relativos a esse aspecto no extinto curso oferecido pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) quando já tinha dezesseis anos, ou seja, ao longo dos vários anos que cursei o hoje denominado Ensino Fundamental foi-me negligenciada (não por acaso) uma formação política (compreendida como atividade humana que permite a convivência respeitosa entre grupos e pessoas) que possibilitasse a mim, e a outros, compreender além das aparências dos fenômenos.

Se fosse fato isolado, tal aspecto poderia ser compreendido como defasagem de formação individual, ocorre, no entanto, que a negligência quanto à formação política dos alunos parece ter intenções escusas como a manutenção do *status quo*. Compreendo

que um problema dessa magnitude necessite de múltiplas ações, dentre as quais modelos de formação inicial e continuada de professores que permitam formar-se criticamente de maneira a contribuir com a formação política de seus alunos.

Assim, este livro, resultado de pesquisa acadêmico-científica, é uma forma de investigar possibilidades de transformar tal realidade ao refletir sobre o processo formativo inicial de professoras e professores. Considero que tal transformação ocorre por meio da superação (por incorporação) do conhecimento de senso comum ao conhecimento científico. Esse modo de conhecimento possibilita alteração das relações que os sujeitos estabelecem com a realidade imediata a partir da apropriação de saberes histórico e socialmente elaborados.

Apesar do foco ser a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, abordo, também, aspectos da formação do Pedagogo, visto que o curso de Pedagogia é, atualmente, o *locus* de formação desse profissional.

Ao longo do texto, optei por utilizar a primeira pessoa do singular não como indicação de que a síntese e as análises realizadas resultam de considerações singulares e/ou individuais, mas como forma de exercício autoral e de assunção das propostas apresentadas. O que se segue, portanto, é síntese de múltiplos diálogos (presenciais, por meio de texto oral, e a distância – no tempo e no espaço –, por meio de texto escrito). Apesar de escrito em primeira pessoa, as considerações apresentadas resultam de conhecimento acumulado histórica e socialmente.

INTRODUÇÃO

Iniciei trajetória como professora do Ensino Superior em março de 2012 como professor-pesquisador de curso de Pedagogia vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor presencial). Permaneci nessa função até junho de 2014 ministrando aulas referentes às disciplinas Didática I; Didática II; Educação infantil: cuidar, brincar e educar; Metodologia da alfabetização I; e Metodologia da alfabetização II.

Nesse início de carreira profissional no Ensino Superior fui confrontada com realidade didática que conhecia apenas na condição de aluna de graduação e pós-graduação¹ e, desde então, venho buscando desenvolver ações didático-pedagógicas que, coerentemente com os princípios da Teoria Histórico-cultural, contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos (futuros professores) por meio de apropriações teórico-práticas que resultem em ações que, efetivamente, contribuam para o desenvolvimento dos alunos com as quais atuarão, por meio da apropriação da cultura humana elaborada. Os fundamentos epistemológicos dessa teoria decorrem do materialismo histórico-dialético marxista a partir do qual o homem é considerado em seus aspectos individuais (biológicos) e sociais

¹ Cursei graduação em Pedagogia (2004 a 2007) e mestrado em Educação (2008 a 2010) na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Marília/SP. Em pesquisa de mestrado, investiguei, em perspectiva histórica, a produção bibliográfica de e sobre o professor paulista Antonio Firmino de Proença (1880-1926), especialmente a série de livros de leitura de sua autoria. Dentre os aprendizados decorrentes dessa atividade, destaco o hábito de recorrer às notas de rodapé de página para explicações complementares ao texto principal. Assim, neste livro, o leitor será convidado a complementar as informações principais por meio das abundantes notas de rodapé.

(culturais). Nesse sentido, o homem é compreendido em processo de desenvolvimento do qual demandas fatores filo e ontogenéticos (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016).

Além dessa experiência profissional, atuei concomitantemente como professora de Educação Infantil (entre 2010 e 2016, com intervalos), na rede pública municipal de ensino de Lins/SP. Nesse período, pude constatar as lacunas de minha formação acadêmica, assim como a necessidade de reflexões didáticas elaboradas que subsidiassem minha atuação como docente em creche e “pré-escola”².

Para não extrapolar os objetivos desta introdução, não ampliarei considerações quanto às mudanças ocorridas no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da Unesp-Marília/SP após 2006, pois, como se sabe, mudanças significativas ocorreram na organização desse curso em decorrência da publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 01, desse ano (BRASIL, 2006). Limito-me a indicar que, no período em que cursei graduação não eram oferecidas disciplinas obrigatórias referentes à Educação Infantil, como ocorre atualmente. No quarto ano do curso, o graduando optava por uma habilitação específica, dentre as quais optei por “Administração escolar”. Assim, quando iniciei atividades como professora de Educação Infantil, possuía apenas conhecimentos preliminares sobre este nível de escolarização, decorrentes do curso de magistério realizado em nível médio, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), na cidade de Lins/SP, entre 2000 e 2003.

² Utilizo aspas no termo “pré-escola” por ser essa a denominação oficial à educação institucional oferecida às crianças de quatro e cinco anos. Considero, entretanto, que o prefixo “pré” é utilizado equivocadamente, pois encaminha à compreensão de que tais instituições não são, ainda, escola, diferentemente do que é determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996) e em outros documentos oficiais.

Aprofundei os conhecimentos adquiridos como professora de Educação Infantil durante a elaboração das aulas que ministrei como professora da disciplina “Educação Infantil: cuidar, brincar e educar” (entre fevereiro e junho de 2013), junto ao curso de Pedagogia do UniSALESIANO, nessa mesma cidade³. Tive, então, a oportunidade de refletir não somente sobre processos educativos para crianças da Educação Infantil, mas também para futuros professores desse nível de escolarização, auxiliando-os a se apropriarem de conceitos científicos sobre a educação da infância, de forma a resultar em ações de ensino intencionais e planejadas que possam contribuir à formação integral das crianças com as quais interagirão. Isso evidenciou a necessidade de conhecimentos específicos sobre a formação do(a) futuro(a) professor(a) de Educação Infantil.

Dessas experiências, resultaram questões que busco responder neste livro decorrente de pesquisa acadêmico-científica em nível de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (PPGE-Unesp-Marília/SP), sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Elieuz Aparecida de Lima e vinculada ao “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil” (Gepedei-Unesp-Marília/SP) e ao Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” vinculados à mesma universidade. Por meio da pesquisa empreendida, busco contribuir para a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil por meio de princípios decorrentes da Teoria Histórico-

³ Além dessa disciplina, entre março de 2012 e junho de 2014, ministrei aulas referentes às disciplinas: “Didática I e II”; e “Metodologia da alfabetização I e II”. Desde 2017, como professora contratada, ministro diversas disciplinas aos graduandos em Pedagogia na mesma instituição, dentre as quais: “Didática I a IV” e “Metodologia da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II”.

Cultural, por considerar que essa corrente teórica apresenta importantes contribuições para discutir a complexidade do processo de humanização efetivado por meio de processos educativos intencionalmente voltados a esse fim.

Cabe destacar que as crianças são seres sociais e que seu professor necessita de formação específica para lhes garantir a efetivação de direitos sociais, religiosos, culturais, políticos e pedagógicos (BRASIL, 1996). Assim, “Pensar na garantia desses direitos da criança, em especial a um bom ensino, nos remete à reflexão sobre a função do professor da infância, cuja atuação implica intencionalidade, preparação teórica e prática e profissionalidade constituída em cursos de formação inicial e em serviço.” (CASTRO; LIMA, 2012, p. 130).

Nesse sentido, considero que os resultados apresentados podem contribuir para a investigação desse processo formativo, visto que possibilitam refletir sobre princípios orientadores de ensino que venham a promover o desenvolvimento integral do sujeito (aluno de graduação e crianças com as quais interagirá). Dentre tais resultados, a investigação quanto à “atividade principal” (ELKONIN, 2017) – guia do desenvolvimento humano em cada fase da vida – pode indicar possibilidades profícuas à formação da professora e do professor para a Educação Infantil.

As características da “atividade profissional/de estudo” (“atividade guia” durante a juventude) coincidem com as da “atividade de estudo”, embora os motivos não sejam os mesmos. Por volta dos sete anos, a atividade guia do desenvolvimento da criança é a “atividade de estudo” porque, a partir da entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, “[...] a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. [...] O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida ‘verdadeiramente real’ que a

cerca, torna-se diferente.” (LEONTIEV, 2016, p .61). A partir desse momento do desenvolvimento, a criança almeja compreender os fenômenos sociais, naturais etc. de maneira mais detalhada do que fizera até então. A partir desse novo motivo, passa a buscar (quando orientada para tal) respostas que demandam um novo tipo de atividade, a de estudo.

Em situação adequada de ensino, tal atividade acompanha o indivíduo durante toda a vida posterior, mas, durante a juventude, os motivos que lhe impulsionam sofrem alterações. Quando o sujeito inicia um curso em nível superior (graduação), o estudo assume função de preparação ao mundo do trabalho assalariado⁴.

Por isso, as considerações de Davydov⁵ (1987; 2019a; 2019b) sobre “atividade de estudo”, embora enfatizem o processo de desenvolvimento infantil, podem esclarecer também o processo de apropriação de conhecimentos por parte das professoras e dos professores em formação inicial. Como destaca Libâneo (2004a, p. 135), “Davydov não investigou diretamente a aplicação de sua teoria à formação de professores, mas sendo seu objetivo aprofundar a compreensão da aprendizagem como atividade, isso nos permite compreender a formação de professores como aprendizagem.”. Ainda segundo Libâneo (2004a, p. 135, grifo meu),

[...] de acordo com a teoria do ensino desenvolvimental, o desenvolvimento ocorre quando o ensino é formulado em

⁴ O termo trabalho foi adjetivado, ao longo deste livro, como forma de distingui-lo do conceito de trabalho para Marx (1983), a saber, atividade humana por meio da qual o homem transforma a natureza externa a ele, ao mesmo tempo que modifica sua própria natureza.

⁵ O nome desse pesquisador é grafado de diferentes formas nas publicações consultadas: Davydov, Davýdov, Davidov e Davidóv. Opto pela grafia “Davydov”. Nas citações literais e nas referências bibliográficas mantenho a grafia utilizada pelo autor ou editor do texto.

relação à atividade principal dos alunos. Nesse caso, os autores russos que estudam a periodização dos estágios do desenvolvimento entendem que, para alunos que concluíram a educação básica, a atividade de aprendizagem já foi adquirida e não é mais a atividade principal. Entretanto, Chaiklin precisamente desenvolveu pesquisa para comprovar que **a análise de conteúdo ainda é necessária para estudantes pós-educação básica e o ensino pode ser desenvolvimental**, mesmo que a atividade principal desses alunos não seja a atividade de aprendizagem, e que o papel e o significado da análise do assunto podem ser melhor apreciados tendo como pano de fundo a atividade de aprendizagem⁶. Ou seja, a atividade de aprendizagem ainda ocupa uma boa parte do trabalho desses alunos.

Assim, investigar as contribuições que a “atividade profissional/de estudo” pode oferecer à formação inicial do professor para a Educação Infantil é justificada pela evidência quanto à constatação de que:

Na produção acadêmica brasileira observa-se uma lacuna entre as teorias que versam sobre a aprendizagem e aquelas que, por princípio, deveriam se ocupar da organização didática da atividade de ensino. Assim, considerando que a função principal da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nas diversas áreas do conhecimento, entendemos que o domínio desses conteúdos e dos meios de favorecer sua apropriação pelos estudantes são conhecimentos necessários ao professor. (SFORNI, 2015, p. 378).

Como defende Libâneo (2004a), a concepção histórico-social da aprendizagem, especialmente relacionada à “Teoria do ensino

⁶ Compreendida como “atividade de estudo”.

desenvolvimental” (LIBÂNEO, 2004a), proposta por Davydov, e a teoria da atividade, proposta por Leontiev, são contribuições teóricas relevantes à formação dos professores, porque:

Essas teorias podem motivar especialmente aqueles investigadores dos campos da didática e da formação de professores convencidos da relevância da formação teórica dos professores, da necessidade de adquirirem maior efetividade no uso das instrumentalidades do trabalho docente e da importância dos contextos culturais e institucionais em que se dão o ensino e a aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004a, p. 115).

O objeto em análise é amplo e complexo, assim, para atingir os objetivos estabelecidos, foi necessário realizar recorte temporal à revisão bibliográfica empreendida. Estabeleci, então, como marcos de pesquisa os anos 2006 e 2019 em decorrência do primeiro ser o ano de publicação da Resolução do CNE/CP nº. 01, que define as DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a) e o segundo ser o ano de início da pesquisa e o ano de publicação da Resolução do CNE/CP nº. 2, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

Ambos os documentos legais são relevantes à pesquisa desenvolvida, pois, como se sabe, o curso de licenciatura em Pedagogia é definido no artigo 4º. das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a) como *locus* da formação inicial da professora e do professor para a Educação Infantil.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer **funções de magistério na Educação**

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 11, grifo meu).

Ainda nesse documento estabelece-se, no artigo 5º. que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social [...]. (BRASIL, 2006a, p. 11).

Nesse sentido, explicita-se a compreensão quanto à ação docente intencional e organizada por parte do professor do curso de Pedagogia que possibilite ao aluno (futuro docente da Educação Infantil) empreender processo educativo junto às crianças com as quais atuará.

Como marco temporal final à pesquisa bibliográfica, estabeleci o ano de 2019, pelos motivos indicados. A Resolução do CNE/CP nº. 2, de 2019 (BRASIL, 2019) está demandando⁷ reorganização nos cursos de licenciatura (no geral, e da Pedagogia, em

⁷ Quando da promulgação dessa resolução, em 2019, fixou-se o prazo de dois anos, a partir de sua publicação, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das alterações definidas e instituídas por esse instrumento legal (BRASIL, 2019, p. 12). Em 2022, entretanto, por conta dos “[...] prejuízos institucionais inerentes às medidas necessárias de afastamento compulsoriamente determinado pela Pandemia da COVID-19, no início do ano de 2020 e que, em diversas medidas e variadas formas, ainda perdura.” (BRASIL, 2021, p. 01) e dos diversos posicionamentos de instituições de Ensino Superior enviados ao CNE (BRASIL, 2021, p. 01) ampliou-se esse prazo para três anos. Assim, tais alterações ainda estão em curso.

particular), inclusive acarretando alterações à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.

Uma das alterações decorrentes desse documento legal é o que alguns grupos consideram como:

[...] o engessamento e a bipartição do processo formativo, especialmente no curso de Pedagogia, com a formação separada entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, expressa no retorno das habilitações, conforme Grupo II – Art. 13:

- Formação de professores multidisciplinares Educação Infantil (mínimo 1.600 horas);
- Formação de professores multidisciplinares Anos Iniciais do Ensino Fundamental (mínimo 1.600 horas);
- Gestão Escolar (400 horas – o que implica em ampliar o curso em mais um semestre letivo – Art. 22). (FORUM..., 2021, não paginado).

Isso posto, elegi como objeto de pesquisa a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil – formulação recorrentemente citada com objetivo de demarcar o que considero campo de pesquisa em constituição. A partir do estabelecimento desse objeto de pesquisa busquei responder a seguinte questão norteadora: quais as contribuições da “atividade profissional/de estudo” à formação inicial da professora e do professor para a Educação Infantil?

A hipótese norteadora de pesquisa foi a de que a “atividade profissional/de estudo” pode contribuir para a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil porque possibilita compreender período importante do desenvolvimento humano, ou seja, compreender como essa atividade contribui para o desenvolvimento dos graduandos em Pedagogia (atual *locus* de formação inicial desses futuros profissionais). Pautar a formação em

destaque em conhecimentos sobre as características dessa atividade-guia permite investigar o desenvolvimento do pensamento teórico da futura e do futuro professor de creche e “pré-escola”, requerendo a apropriação de princípios generalizados de ação sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Essa hipótese decorre do conceito “atividade profissional/de estudo” considerada por Elkonin (2017) a atividade que guia o desenvolvimento humano durante a juventude, ou seja, a partir dos 18 anos de idade. O conceito “atividade de estudo”, proposto por Davydov (1987; 1988; 2019a; 2019b), também pode contribuir à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil à medida que possibilita a superação de ações pedagógicas tradicionais segundo as quais se privilegia conhecimentos empíricos em detrimento de conhecimentos teóricos.

Para Libâneo (2004b, p. 12),

[...] Davydov destaca a peculiaridade da atividade da aprendizagem, entre outros tipos de atividade, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes, da moral – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento. Para isso, o caminho é a generalização conceitual, enquanto conteúdo e instrumento do conhecimento.

Nesse sentido, Libâneo (2004a, p. 136, grifo meu) destaca que:

Aplicando o ensino desenvolvimental à formação de professores, a atividade de aprendizagem da profissão consiste em que os professores adquiram conhecimento teórico, isto é, que

reproduzam conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria, de modo a poder explicar as importantes relações estruturais que caracterizam essa matéria. Com efeito, **se a atividade principal do futuro professor é a de promover a atividade de aprendizagem de seus futuros alunos, nada mais oportuno que o professor aprenda sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos.** Além disso, sendo correto entender que a base do ensino desenvolvimental é a estrutura psicológica da atividade, com base na qual são criadas tarefas para melhor promover a aprendizagem, será importante estabelecer as características da atividade profissional do professor, de modo que isso se constitua como referência para o currículo.

A efetivação desse projeto de formação ocorre por meio dos fundamentos indissociáveis do Ensino Superior: ensino-pesquisa-extensão (MARTINS, 2008). Nesse sentido, a organicidade desses processos:

[...] pressupõe a formação superior como síntese de três grandes processos, quais sejam: processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, **a pressupor o ensino**; processos de construção do saber, **a pressupor a pesquisa** e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, **a pressupor a intervenção sobre a realidade** e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 77).

Sem desconsiderar tal indissociabilidade, privilegio os aspectos relativos ao ensino em decorrência dos limites temporais estabelecidos para o término da pesquisa. Considero, todavia, que seja necessário ampliar a análise para os demais processos (pesquisa e

extensão⁸) como forma de buscar compreender o objeto em análise em sua totalidade. Tal tarefa demanda, por sua vez, trabalho de outros pesquisadores, em decorrência da amplitude do objeto investigado.

Em relação ao processo de ensino, explico que:

Pelos processos de transmissão e apropriação do conhecimento coloca-se o formando em relação com o produto da ciência, com as teorias e tecnologias historicamente elaboradas. Nesses processos, o professor desempenha o papel insubstituível de ensinar, conduzindo os alunos em assimilações cada vez mais complexas do acervo científico-cultural e metodológico-técnico necessários aos domínios da realidade da qual faz parte como ser social, e sobre a qual irá intervir. Assim, o bom ensino é aquele que promove a construção de conhecimentos (que não se identificam apenas com informações) convertidos em capacidade de atuação [...]. (MARTINS, 2008, p. 77-78).

Isso posto, estabeleci como objetivo geral de pesquisa compreender quais as contribuições da “atividade profissional/de estudo” à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil. Para tanto, defini como objetivos específicos:

⁸ Um instrumento legal a ser analisado, por exemplo, é a Resolução nº. 07, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. No artigo 4º. dessa resolução, determina-se que “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018a, p. 49). Assim, parte considerável dos cursos de graduação necessitam ser destinadas a tarefas extensionistas, o que demanda reflexões para que essas sejam realizadas de maneira adequada e que, de fato, promovam “[...] a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.” (BRASIL, 2018a, p. 49).

- conhecer e analisar a produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil publicada/publicizada⁹ entre 2006 e 2019;
- investigar propostas brasileiras à 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 técnica de pesquisa utilizada foi a bibliográfica empreendida por meio dos seguintes procedimentos:

- a) Localização das fontes bibliográficas;
- b) Seleção das fontes bibliográficas com base em critérios de exclusão e inclusão; e
- c) Análise das fontes bibliográficas eleitas como *corpus* de pesquisa:
 - c.1) leitura das fontes;
 - c.2) fichamento dos textos eleitos como *corpus* de pesquisa¹⁰;
 - c.3) seleção das informações relevantes à pesquisa;
 - c.4) categorização das informações selecionadas; e
 - c.5) análise dos textos mediante categorias estabelecidas.

A etapa de leitura das fontes bibliográficas foi desenvolvida com base nas indicações de Salvador (1986 *apud* LIMA; MIOTO, 2007, p. 41), a saber: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória do material; leitura seletiva por

⁹ Utilizo o verbo publicar para livros, capítulos de livros e artigos científicos e o verbo publicar para teses e dissertações.

¹⁰ Registro meus agradecimentos à pesquisadora e amiga Dr^a. Kátia de Moura Graça Paixão pela sugestão de organizar os dados de pesquisa em quadro síntese.

meio de critérios estabelecidos; leitura reflexiva ou crítica¹¹; e leitura interpretativa.

A pesquisa bibliográfica foi realizada mediante textos publicados em livros, capítulos de livros e artigos científicos e publicizados em teses e dissertações (como apresento no segundo capítulo deste livro). Para análise desses textos, foi utilizada metodologia de “análise da configuração textual” a qual consiste em analisar:

[...] o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão [...]. (MORTATTI, 2000, p. 31).

A partir desses procedimentos, busquei conhecer a produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil publicada/publicizada entre 2006 e 2019. Dessas ações, resultou o instrumento de pesquisa¹²

¹¹ Na concepção marxiana, crítica não é “[...] se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.” (PAULO NETTO, 2011, p. 18).

¹² A expressão “instrumento de pesquisa” é tomada de empréstimo da área de arquivologia, segundo a qual é compreendida como ferramenta utilizada “[...] para descrever um arquivo, ou parte dele, tendo a função de orientar a consulta e de determinar com exatidão quais são

intitulado **Produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia (2006-2019)** (GAZOLI, 2021). Por meio da elaboração desse instrumento foi possível organizar o conjunto de referências de textos localizados durante a fase de localização das fontes bibliográficas sobre o objeto em análise. Tais referências foram elaboradas de acordo com a Norma Brasileira de Referências (NBR 6023), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT-2018) (ASSOCIAÇÃO..., 2018)¹³.

Recorri a citações literais como forma de dar voz aos pesquisadores citados. Em alguns casos, tais citações são longas pois considerei necessário manter a argumentação do autor na íntegra de forma a contribuir com a compreensão do leitor e sustentar a argumentação empreendida. Assim, utilizei com moderação o recurso à paráfrase, pois busquei primeiro apresentar literalmente as considerações dos autores para, em seguida, empreender análise sobre elas.

Dos procedimentos realizados foi possível formular a tese de que a “atividade profissional/de estudo” contribui à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil à medida que

e onde estão os documentos. [...] Os instrumentos de pesquisa referem-se ao acesso e ao controle de um acervo, geralmente permanente, e com pelo menos uma identificação ou organização mínima. Têm como função principal disponibilizar documentos para consulta. Apresentam-se na forma de guias, inventários, catálogos e índices [...]. (LOPES, 2002, p. 13-14).

¹³ Parte do formato desse instrumento decorre de aprendizagens ocorridas durante pesquisas em nível de iniciação científica (em 2007, como graduanda do curso de Pedagogia) e mestrado (em Educação, entre 2008 e 2010), desenvolvidas junto ao PPGE-Unesp-Marília/SP e sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti, a quem registro meus agradecimentos. Dessas aprendizagens resultou, dentre outros, o texto intitulado: “Bibliografia de e sobre Antonio Firmino de Proença: um instrumento de pesquisa” (GAZOLI, 2010).

possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico dos graduandos essencial à compreensão dos fenômenos educativos por meio de generalização, abstração, análise e síntese. Assim, têm a oportunidade de desenvolver a capacidade de agir sobre tais fenômenos para além de suas aparências imediatas, estabelecendo princípios generalizados de ação mediados por abstrações teóricas. O desenvolvimento do pensamento teórico possibilita articular teoria e prática, pois o agir é subsidiado pelo pensar que considera, não apenas, o fenômeno observável, mas o conjunto de relações que o constitui. Em síntese, 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.

Como decorrência da pesquisa realizada, apresento, neste livro, materialização discursiva dos dados localizados, selecionados e analisados. Assim, no Capítulo 1, apresento os conceitos operativos utilizados, pois, como estes não são neutros, mas definidos a partir de posicionamentos filosóficos, epistemológicos, históricos etc., há necessidade de explicitá-los a partir da matriz teórica eleita.

Na sequência (Capítulo 2), apresento a produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil publicada/publicizada entre 2006 e 2019. No Capítulo 3, analiso essa produção de forma a situar o objeto de pesquisa e destacar os limites e as contribuições dessa formação, nesse período.

No Capítulo 4, abordo as propostas brasileiras a essa formação, especialmente as decorrentes da Teoria Histórico-Cultural como forma de encaminhar a discussão para as contribuições da

“atividade profissional/de estudo” à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil (Capítulo 5).

PARTE 1

**O que sabemos sobre a formação inicial
de professoras e professores para a
Educação Infantil no Brasil?**

CAPÍTULO I

QUAIS CONCEITOS OPERATIVOS SÃO UTILIZADOS NESTE LIVRO?

Neste capítulo, busco explicitar como são compreendidos os conceitos operativos utilizados neste livro, visto que são definidos de maneiras diferentes a partir dos vários referenciais teóricos existentes.

Tais conceitos são utilizados coerentemente com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e apresentados com o objetivo de explicitar o que compreendo por Educação, atividade, educação/formação omnilateral, educação escolar, formação humana, Educação Infantil, “pré-escola”, aluno, desenvolvimento humano, funções psicológicas superiores, conceito genuíno, “atividade guia”/“atividade principal”, estudo, “atividade de estudo” e unidade. Na sequência, destaco um conceito-chave às discussões empreendidas, o conceito Pedagogia compreendida tanto como campo de conhecimento quanto como curso de graduação no qual ocorre a formação inicial da professora e do professor para a Educação Infantil.

Tendo em vista que o objeto em análise é a formação desse profissional, o conceito Educação torna-se central. Essa é compreendida neste livro como:

[...] o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser

captada diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico. Propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria, é o papel que cabe às instituições de ensino. É por essa especificidade da instituição escolar que se valorizam os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências – os conhecimentos teóricos – como conteúdos centrais da atividade pedagógica. (SFORNI, 2015, p. 376).

Como defende Saviani (2012, p. 20),

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A natureza não material da Educação e sua especificidade quanto à formação da humanidade em cada um articula-se à compreensão de que educar é atividade especificamente humana, significando:

[...] considerar o conhecimento em suas múltiplas dimensões, como produto da atividade humana. Nesse sentido, em cada conceito está encarnado o processo sócio-histórico de sua produção.

A educação como atividade nos faz refletir, também, sobre as atividades desenvolvidas no processo pedagógico. O objetivo da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no

processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade – teórico e prática –, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana.

Essa concepção de educação coloca um desafio para os profissionais envolvidos no processo de escolarização. Entre eles, destacamos o professor que, como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino, tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela [...] humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 27-28).

Nesse sentido, atividade é designada como:

[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Explicamos isso por um exemplo. Admitamos que um estudante, preparando-se para um exame, leia um livro de história. Será este, psicologicamente, um processo tal que possamos adequadamente chamá-lo de atividade, nos termos em que acabamos de concordar? Não podemos dizer imediatamente, porque o caráter psicológico do processo exige saber o que ele representa para o próprio sujeito. E, para tanto, precisamos de uma análise psicológica do próprio processo.

Admitamos que um colega de nosso estudante lhe diga que o livro que está lendo não é absolutamente necessário para o exame. Poderá então ocorrer o seguinte: o estudante poderá imediatamente pôr o livro de lado, poderá continuar sua leitura ou talvez desistir da leitura com relutância, com pena. Nos dois últimos casos é óbvio que aquilo que dirigiu o processo de leitura,

isto é, o conteúdo do livro, estimulou por si mesmo o processo, em outras palavras, o conteúdo do livro foi o motivo. [...]

O primeiro caso é diferente. Se nosso estudante, ao saber que o conteúdo do livro não constava do roteiro do teste, prontamente abandonou sua leitura, fica claro que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame. Aquilo para o qual a sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler. Neste caso, por conseguinte, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade, neste caso, era a preparação para o exame, e não a leitura do livro por si mesmo.

Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiência psíquica – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a elas. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte. (LEONTIEV, 2016, p. 68).

Toda atividade humana segue, segundo Leontiev (2021), uma estrutura geral: as atividades humanas (externas – práticas – e internas – teóricas) se distinguem umas das outras pelo objeto a partir do qual é(são) estabelecido(s) objetivo(s) para ação (prática ou teórica), segundo o qual o sujeito se mobiliza (motivo material ou imaterial). Tal motivo pode ser consciente ou oculto e é desencadeado por necessidades práticas ou teóricas ligadas a emoções e sentimentos. Tal estrutura (objeto – objetivo – motivo – necessidade) impulsiona o sujeito à ação (ou à cadeia de ações) que demanda(m) condições objetivas para efetivação. Quando o sujeito dominou plenamente os princípios de ação a tal ponto de realizá-las sem a necessidade de dispensar atenção voluntária, tal ação passou ao plano das operações, ou seja, caracteriza-se como ação automatizada, a qual não demanda grande atenção voluntária possibilitando que o sujeito se concentre em outras ações do processo.

Nesse sentido, Educação é compreendida neste livro como atividade humana e é adjetivada como “educação omnilateral”, a qual perspectiva a transformação integral do indivíduo por meio da formação e do enriquecimento de sua consciência. Como afirmam Leal e Mascagna (2016, p. 230), “[...] formação omnilateral pressupõe a reunificação das estruturas da ciência e da produção, para o que a escola deveria ser transformada.”.

Para atingir tal fim, é necessário que o processo educativo seja organizado com base nesse princípio de forma a favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico “[...] por meio do qual o sujeito pode compreender a realidade social em seu movimento, em suas múltiplas determinações e, a partir daí, exercer uma ação com vistas à transformação dessa realidade.” (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 224). Por isso, a expressão educação escolar é compreendida como aquela “[...] comprometida com a finalidade de emancipação e humanização, que permita o desenvolvimento pleno dos indivíduos.” (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 232).

A formação omnilateral ainda não é realidade hegemônica na sociedade brasileira em decorrência das relações alienadas e alienantes, por isso, o termo formação é compreendido neste livro ora no sentido descrito (quando me refiro à proposta de formação que apresento e defendo), ora como processo escolar que ocorre em nível de graduação em Pedagogia (quando me refiro à formação que já ocorre no Ensino Superior).

Como explicita Libâneo (2010, p. 91, grifo do autor), “Quando falamos em *formação* – construção do homem, desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento de qualidades intelectuais –, referimo-nos a atos intencionais, objetivos explícitos, certo grau de direção e estruturação, o que não ocorre em contextos não intencionais.”. Isso significa que todo processo formativo

possibilita desenvolvimento, mas, nem todo processo formativo tem como finalidade a formação de pessoas comprometidas com o bem comum e com a transformação da realidade por meio da alteração de relações desiguais e desumanizantes.

Quanto à expressão Educação Infantil, compreendo-a como a primeira etapa da Educação Básica a qual é oferecida em creche (para crianças até três anos de idade) e em “pré-escola” (para crianças entre quatro e cinco anos de idade), cuja finalidade é o desenvolvimento integral (aspectos físico, psicológico, intelectual e social) das crianças, em complemento à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ao abordar contribuições da Pedagogia (como ciência) e ao conceito de infância (como construção social), Campos (2012, p. 16) afirma que “A pré-escola, como seu nome sugere, é definida em relação a algo já existente e consolidado, a escola elementar. Mesmo quando procura negar algumas características da escola primária, a pré-escola a tem como referência sempre presente.”. Assim, ao longo deste texto, grafo o termo “pré-escola” entre aspas (exceto em citações literais) como forma de indicar que se trata de designação oficial, apesar de não corresponder aos meus posicionamentos teóricos.

Nesse sentido, se as instituições que atendem crianças até cinco anos de idade são escolas, o profissional que as atende é professor e os sujeitos nelas atendidos são alunos. Essa é uma afirmação polêmica visto não ser aspecto consensual entre teóricos da Educação Infantil. Apesar disso, compreendo ser necessário legitimar o profissionalismo do professor de Educação Infantil, problematizando as especificidades de sua atuação, de forma a evitar interpretação equivocada de que compreender o professor como profissional responsável pelo processo educativo de crianças em

creche e “pré-escola” é defender concepções ultrapassadas (apesar de ainda vigentes no cotidiano escolar) quanto a ensinar e aprender.

Para Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012, p. 31), “Às vezes, a ligeireza com as questões relacionadas à história, na intenção de instrumentá-la para a defesa de concepções do presente, pode chegar à formulação de equívocos que se propagam com facilidade.”. Os pesquisadores identificam que esse fenômeno está ocorrendo com o conceito aluno o qual:

[...] tem se difundido de forma irrefletida em eventos destinados à formação de professores, reproduzida em palestras e cursos, com a finalidade de difundir a ideia de que a criança teria uma luz própria que seria encoberta mediante o seu enquadramento na categoria de aluno. Afirma-se que a palavra “aluno” significa “sem luz”, uma interpretação equivocada, na medida em que a palavra “aluno”, de origem latina, tem sido compreendida como uma palavra composta pelo radical “a”, entendido como um termo de negação, e a palavra “lumnos”, que significaria “luz”. Talvez a afirmação tenha se inspirado em análises semelhantes sobre o termo “infância”, que significa “o que não fala”, do latim “infans”. Mas agora o que se faz é uma verdadeira “salada etimológica”, bastante indigesta, pois o radical “a” expressa uma negação no grego, e não no latim, e a palavra “luz”, em latim, se escreve “lumina”, e não com “i” mudo. A etimologia revela, na verdade, um significado muito mais interessante para a reflexão pedagógica, pois remete para a dimensão do cuidado, presente não apenas na educação infantil, mas envolvendo o conjunto das instituições escolares: aluno se refere à palavra latina “alo”, que se relaciona ao ato de “nutrir-se”, de “criar com alimento”, de “sustentar”. (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2012, p. 31-32).

É por isso que,

Conceber a palavra “aluno” como um atributo negativo, que tornaria a criança um sujeito passivo, revela uma elaboração teórica anacrônica e equivocada, ao supor que as palavras teriam o poder de produzir a realidade, desconsiderando que os conceitos e definições são resultados das relações sociais e seus significados se modificam ao longo do processo histórico. Em segundo lugar, esse raciocínio é imprudente, pois enuncia um discurso que estimula a dicotomia entre o mundo da criança e o mundo da escola, como se esses espaços fossem contraditórios e como se a condição de aluno negasse a condição de criança. Ao mesmo tempo, estimula o distanciamento entre a educação infantil e o ensino fundamental, pelo fato de o ensino fundamental ser realizado em instituições escolares, sob os auspícios dos métodos e processos pedagógicos, o que estaria contraposto aos interesses e necessidades das crianças. Já a educação infantil seria provida em instituições em que se interdita mencionar as palavras “escola”, “ensino”, “aprendizagem”, entre outras, como se fossem os termos os responsáveis por assegurar que as crianças tivessem um ambiente adequado a suas necessidades. A educação infantil, desde a Constituição Federal de 1988, constitui-se na primeira etapa da educação básica, o que significa que as instituições de educação infantil estão integradas aos sistemas de educação nacional. Se a educação no Brasil é provida por instituições escolares, não seria lógico chamar as instituições de educação infantil de escolas? Entende-se que o receio de assim denominá-las se deve à necessidade que os educadores têm de destacar as particularidades da educação infantil e aos problemas apresentados pelo modelo escolar brasileiro. No entanto, essa postura cria uma segmentação entre a educação infantil e outros níveis da educação básica e revela uma falta de compromisso com a continuidade da educação dessas crianças. (KUHLMANN JÚNIOR; FERNANDES, 2012, p. 32).

Pelo exposto, não entendo como problemático utilizar os termos professor e aluno ao abordar a Educação Infantil, desde que sejam consideradas as ressalvas realizadas, considerando-os para legitimar a profissionalidade docente e a concepção de criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento. Apesar dessa ressalva, considero que neste momento histórico, em que o campo da Educação Infantil e da formação de seu professor é projeto em constituição (como argumento ao longo deste texto), seja prudente utilizar ainda o termo criança em vez de aluno de forma a evitar compreensões equivocadas quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos da escola da infância.

Outro conceito operativo relevante à análise empreendida é desenvolvimento, pois, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, esse processo está intimamente relacionado ao conceito educação. Segundo Vigotski¹⁴ (2018, p. 36, grifos do autor):

[...] desenvolvimento é um processo **de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades**, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores. É importante levar em consideração duas ideias inevitáveis para uma definição cientificamente correta da nossa compreensão. A primeira é: **no desenvolvimento, surge algo novo**. Ele não é simplesmente um processo de formação antecipada [...]. Mas é importante dizer também que o novo não cai do céu, **surge necessária e**

¹⁴ Eminentíssimo psicólogo russo, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) elaborou teses importantíssimas sobre o processo de desenvolvimento humano. O sobrenome desse psicólogo é grafado em textos traduzidos para a Língua Portuguesa e Espanhola de variadas formas (Vygotsky, Vigotsky, Vigotski, dentre outras). Optei pela grafia Vigotski, entretanto, nas citações literais e nas referências bibliográficas mantenho a grafia utilizada pelo autor ou editor do texto.

regularmente do curso precedente do desenvolvimento, ou seja, é necessário mostrar a relação entre o novo e o precedente. [...] surgem novas formações e traços específicos do homem seguindo as leis do desenvolvimento, isto é, eles não são acrescentados de fora, de modo inesperado e independente da criança; não caem do céu, não são criados por uma força vital que, em determinada hora, dita seu aparecimento. Seu surgimento é necessária e historicamente preparado pela etapa precedente.

Desse modo, evidencia-se a relevância das relações sociais para o desenvolvimento de cada ser humano, uma vez que esse processo ocorre em duas vias, uma externa (social, coletiva) e outra interna (subjéctiva) ao sujeito. Partindo dessa compreensão, Vigotski (2018, p. 91, grifo do autor) define essa relação como “lei genética geral do desenvolvimento”, a qual:

[...] consiste em que **as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança.**

As “[...] leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança ou [...] **leis gerais do desenvolvimento da personalidade consciente da criança.**” (VIGOTSKI, 2018, p. 93, grifo do autor) são estruturadas com base em quatro postulados: “**(1) em cada etapa etária, diferentes funções em distintos graus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes graus.**” (VIGOTSKI, 2018, p.101, grifo do autor);

(2) A função que se diferencia nessa idade não adquire simplesmente uma independência relativa da consciência como

um todo, mas ocupa um lugar central em todo o seu sistema, se apresenta na qualidade de função dominante que determina, em certa medida, a atividade de toda a consciência. (VIGOTSKI, 2018, p. 102).

O terceiro postulado dessa lei é que “[...] **a função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento, pois todas as outras formas de atividade da consciência parecem servi-la.**” (VIGOTSKI, 2018, p. 104, grifo do autor). E o quarto postulado é:

O processo seguinte de diferenciação funcional da consciência ocorre não pelo caminho direto do surgimento de uma nova função dominante e de um novo sistema de relações interfuncionais a ela correspondente, mas pelo caminho da reestruturação do sistema antigo e de sua transformação num novo sistema. (VIGOTSKI, 2018, p. 109).

Assim, o termo desenvolvimento remete ao conceito “funções psicológicas superiores” definidas por Vigotski (2018, p. 67-68, grifo do autor) como “[...] **produto do desenvolvimento histórico do homem, [que] encontram-se numa outra relação com a hereditariedade que não a das funções elementares, predominantemente produto do processo de desenvolvimento evolutivo do homem.**”.

Quanto a esse fato, Smolka (2009a, p. 08-09, grifos da autora) indaga e responde:

Mas como compreender a *conversão das relações sociais em funções mentais*? Em seu esforço de elaboração teórica, Vigotski encontra na possibilidade humana de criação e uso de *signos* uma via explicativa para o funcionamento mental, social e individual. Ele argumentava que os signos são um meio/modo de relação social

e destacava a importância e o estatuto da forma verbal de linguagem no desenvolvimento humano e na formação da consciência. As palavras – como meio e modo de comunicação com o outro e como generalização da experiência – desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas na evolução histórica da consciência como um todo.

Ainda segundo Smolka (2009b, p. 77),

A palavra – forma verbal de linguagem –, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A palavra possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar; conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade.

A palavra é, portanto, signo relevante ao desenvolvimento das funções mentais superiores pois permite que o ser humano pense e interaja com base em conceitos (generalizações). Vygotski (2001, p. 123, tradução minha) explica, entretanto, que “Aprender palavras e associá-las a objetos não leva por si só à formação de conceitos; Para que esse processo se inicie é necessário propor à criança uma tarefa que ela só poderá resolver por meio da formação de conceitos.”¹⁵. Para esse pesquisador,

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento baseado na linguagem. O aspecto novo, essencial e central de todo este processo, que pode ser considerado com razão como a causa do

¹⁵ “*Aprender palabras y asociarlas con objetos no conduce por sí solo a la formación de conceptos; para que se ponga en marcha este proceso es necesario proponer al niño una tarea que no pueda resolver más que a través de la formación de conceptos.*”.

amadurecimento dos conceitos, é o uso específico da palavra, o uso funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKI, 2001, p. 132, tradução minha)¹⁶.

Ainda segundo Vygotski (2001), antes da formação do “conceito genuíno” o pensamento humano funciona sincreticamente e, posteriormente, por complexos:

Nossos experimentos [...] mostram como das imagens e das conexões sincréticas do pensamento em complexos, dos conceitos potenciais, a partir do uso da palavra como meio de formação de conceitos, surge a estrutura significativa singular que podemos [...] [denominar] conceito genuíno. (VYGOTSKI, 2001, p. 178, tradução minha)¹⁷.

Esse pesquisador explicita que “[...] a criança atinge o pensamento em conceitos ao final da terceira fase do seu desenvolvimento intelectual e isso ocorre apenas na adolescência.” (VYGOTSKI, 2001, p. 170, tradução minha)¹⁸.

Nesse sentido, em cada fase do desenvolvimento humano há uma atividade que o guia, ou seja, o desenvolvimento psíquico do ser humano ocorre por períodos regidos por leis de transição (ELKONIN, 2017). As “atividades guia” do desenvolvimento

¹⁶ “El concepto es imposible sin palabras, el pensamiento en conceptos es imposible sin el pensamiento basado en el lenguaje. El aspecto nuevo, esencial y central de todo este proceso, que puede ser considerado con fundamento la causa de la maduración de los conceptos, es el uso específico de la palabra, la utilización funcional del signo como medio de formación de conceptos.”

¹⁷ “Nuestros experimentos [...] Muestran cómo de las imágenes y las conexiones sincréticas del pensamiento en complejos, de los conceptos potenciales, sobre la base del empleo de la palabra como medio de formación del concepto, surge la singular estructura significativa que podemos [...] [denominar] concepto genuíno.”

¹⁸ “[...] el niño alcanza el pensamiento en conceptos al culminar la tercera fase de su desarrollo intelectual y eso ocurre tan sólo en la adolescencia.”

humano, segundo Elkonin (2017), são: “comunicação emocional direta” (dos três aos 12 meses de vida); “atividade manipulatória objetal” (primeira infância – a partir de um ano a três anos de idade); “jogo de papéis” (idade “pré-escolar” – dos três aos seis anos de idade); “atividade de estudo” (idade “escolar” – dos sete¹⁹ aos dez anos de idade); “comunicação íntima pessoal” (adolescência inicial – dos dez aos 14 anos de idade – e adolescência – dos 14 aos 17 anos de idade); “atividade profissional/de estudo” (juventude – a partir dos 18 anos de idade); e trabalho assalariado (idade adulta).

Cabe esclarecer que “[...] quando se fala da atividade principal e de sua importância para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isso não significa, em hipótese alguma, que não exista um desenvolvimento simultâneo em outras direções.” (ELKONIN, 2017, p. 168).

Dois momentos do desenvolvimento humano são particularmente relevantes para o caso em análise (formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil): a adolescência e a juventude, como abordarei ao longo do texto. Para os objetivos deste capítulo destaco que:

[...] para o adolescente, a atividade fundamental continua a ser o estudo na escola. Os critérios fundamentais pelos quais os adultos

¹⁹ A demarcação por idade que apresento decorre de síntese de textos científicos que discutem a periodização do desenvolvimento psíquico do homem, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (ELKONIN, 2017; ANJOS; DUARTE, 2016; LEAL; MASCAGNA, 2016; ABRANTES; BULHÕES, 2016). Ressalto que tal demarcação é apenas um parâmetro, pois segundo os teóricos dessa teoria não são os elementos cronológicos ou biológicos que condicionam o desenvolvimento humano, mas as situações sociais e históricas, tanto do indivíduo quanto da sociedade. Assim, a idade indicada pelos pesquisadores quanto ao início da “atividade de estudo” como atividade principal para o desenvolvimento humano é sete anos. No Brasil, entretanto, desde 2006 (BRASIL, 2006b) as crianças ingressam no Ensino Fundamental com seis anos de idade.

valorizam os adolescentes continuam a ser os êxitos e os fracassos na aprendizagem. [...]

[...] Em todas as formas de atividade coletiva dos adolescentes, observa-se a subordinação das relações a um especial ‘código de companheirismo’. No que concerne à comunicação pessoal, as relações podem ser estabelecidas, e de fato estabelecem-se, não só sobre a base do respeito mútuo, mas também sobre uma total confiança e comunhão com a vida interior. Essa esfera da vida comum com o colega ocupa, no período da adolescência, um lugar especialmente importante. [...]

[...] a atividade principal nesse período de desenvolvimento é a atividade de comunicação, que consiste no estabelecimento de relações com os colegas sobre a base de determinadas normas morais e éticas, que [...] [medeiam] os atos dos adolescentes. (ELKONIN, 2017, p. 165-167).

Isso significa que a “atividade principal” do desenvolvimento durante a adolescência é a “atividade de comunicação íntima pessoal”, entretanto, a “atividade de estudo” (“atividade guia” do momento anterior de desenvolvimento) continua a ser fundamental, pois é por meio dela que o adolescente é valorado pelos adultos. O mesmo ocorre com o período subsequente, a juventude²⁰, durante a qual a “atividade guia” do desenvolvimento é a “atividade de estudo”, todavia com finalidades profissionais, por isso é denominada de “atividade profissional/de estudo” (ELKONIN, 2017) ou “atividade de estudo profissionalizante – atividade produtiva” (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

²⁰ Como apresento a seguir, esse período é foco da análise empreendida por ser a idade preponderante dos alunos que se preparam para a docência na Educação Infantil (BRASIL, [2018]).

A comunicação social, construída sobre a base da total confiança e da comunidade da vida interna, constitui aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro, em uma palavra, estrutura-se o sentido pessoal da vida. Com isso, na comunicação forma-se a autoconsciência como “consciência social transportada ao interior” (Vigotski, [19--?]²¹). Em consequência, surgem as premissas para que se originem novas tarefas e novos motivos da atividade conjunta, a qual se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional/de estudo. (ELKONIN, 2017, p. 167).

Por estudo compreendo “[...] a atividade em cujo processo transcorre a assimilação [ativa] de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino [...]” (ELKONIN, 2017, p. 165). Como esclarecem Clarindo e Mello (2019, p. 319),

[...] atividade de estudo não se confunde com o “trabalho escolar” que os alunos realizam quando têm que aprender conhecimentos já formulados para eles e propostos já prontos. O novo pensamento pedagógico envolvido com a atividade de estudo se baseia numa abordagem atuante – no sentido da agência do aluno – da organização do ensino.

Ao longo deste texto, utilizo aspas na expressão “atividade de estudo” para indicar que se trata do sentido aqui explicitado e não como sinônimo de estudo ou trabalho escolar utilizados correntemente em âmbito escolar.

²¹ VIGOTSKI, L. S. **O problema da idade**. Manuscrito, p. 5, [19--?]. Nesta e nas demais indicações bibliográficas apresentadas em citação literal apresento-as em nota de rodapé de página e não na lista de referências ao final deste livro.

Unidade é também um conceito operativo utilizado neste livro, sobretudo quando discuto a articulação indissociável entre teoria e prática. Para Vigotski (2018), o processo de análise de fenômenos culturais, sociais, mentais, dentre outros, pode ser realizado a partir da definição de elementos isolados para a composição de um todo ou a partir de unidades que contém, em si, as características do todo analisado. Segundo ele, a análise por unidade demanda compreender que o todo está contido nas partes que o constituem. Em suas palavras:

A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedades do todo. Já a unidade é definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo. (VIGOTSKI, 2018, p. 40, grifo do autor)

Vivência é um exemplo de unidade analisada por Vigotski (2018) definida como unidade de relação entre a criança (o sujeito) e o meio social, ou seja,

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, **sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.** (VIGOTSKI, 2018, p. 78, grifos do autor)

O desenvolvimento humano também é compreendido por esse pesquisador como unidade, visto que decorre da articulação entre aspectos hereditários e sociais (meio social), assim, “[...] **um aspecto que se desenvolve nunca é determinado apenas como uma característica puramente hereditária, ou seja, o meio também participa do desenvolvimento. Logo, o desenvolvimento contém sempre, numa unidade, aspectos hereditários e do meio.** (VIGOTSKI, 2018, p. 72, grifo do autor).

Coerentemente com esse conceito, busco, principalmente no Capítulo 5, apresentar os conceitos teoria e prática como unidade fundamental da formação do professor (tanto no geral quanto para a Educação Infantil) e a “atividade profissional/de estudo” como caminho metodológico profícuo à efetivação dessa unidade.

Dentre os conceitos operativos utilizados, Pedagogia merece destaque pois é aspecto relevante da análise empreendida. Pelos motivos expostos a seguir, ele é compreendido ora como campo de conhecimento, ora como curso superior.

Explicito, na sequência, as diferentes compreensões quanto a esse conceito quando da definição das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Pelo fato do curso ser atualmente o *locus* de formação do professor para a Educação Infantil, discuto, a seguir, aspectos históricos da promulgação de suas diretrizes curriculares.

1.1 O que é Pedagogia?

A discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia é relevante aos objetivos estabelecidos à pesquisa da qual resulta este texto pois possibilita refletir sobre a questão: onde se forma, ou deveria se formar, o professor para a Educação Infantil? Considero

essa uma questão crucial pois a partir da resposta apresentada delineiam-se caminhos à formação desse profissional. Dentre as propostas defendidas pelos diferentes sujeitos/entidades, é possível considerar três principais: formação no bojo do curso de Pedagogia; formação em habilitações vinculadas ao curso de Pedagogia; e formação em curso próprio paralelo ao curso de Pedagogia.

Como explicitado, a questão norteadora de pesquisa não é essa, portanto, não busco indicar resposta a esse questionamento, mas refletir sobre as contribuições que a “atividade profissional/de estudo” pode oferecer à formação inicial do professor para a Educação Infantil. Como, no momento histórico analisado, tal formação ocorre no bojo do curso de Pedagogia, torna-se relevante buscar compreendê-lo.

Pedagogia é compreendida, como mencionado, ora como campo científico ora como curso de graduação (licenciatura). Como campo científico é concebida como:

[...] campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados de formação humana dos indivíduos. Mais especificamente, concebemos a Pedagogia como ciência prática que explicita objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicados na transmissão/assimilação ativa de saberes e modos de ação. Constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos. (LIBÂNEO, 2010, p. 136).

Libâneo (2010, p. 136) utiliza o termo transmissão como sinônimo de “assimilação ativa de saberes e modos de ação”, mas não

ignora o fato desse termo ser rejeitado por alguns pesquisadores, portanto explicita:

Alguns intelectuais da educação rejeitam a expressão “transmissão de saberes”, como já se fez com outros termos do campo conceitual da área como instrução, técnica, treinamento etc. Não vejo razão sólida para essa rejeição. A expressão *processo de transmissão/apropriação ativa (ou assimilação ativa)*, freqüentemente utilizada nos meus textos, deve ser entendida num quadro conceitual mais amplo. Na proposta pedagógica que defendo, o que a humanidade produz, cria, transforma, em sua atividade sócio-histórica, vai constituindo os saberes lógico-sistemáticos que formam o patrimônio cultural acumulado ou, como dizem outros, a experiência humana culturalmente organizada. Os resultados dessa atividade sócio-histórica são objetivados e, daí, comunicados, transmitidos, como condição para que os sujeitos possam “apropriar-se” deles e continuar produzindo saberes, criando novas formas culturais. Não há, pois, autoeducação sem o provimento de qualidades humanas, sem a transmissão de saberes e modos de ação (gostem ou não os educadores do termo *transmissão*), porque a natureza humana não é dada ao homem, ela é constituída socialmente no processo da atividade sócio-histórica. Isso não desfaz o entendimento de que os indivíduos são agentes ativos e socioconstrutores dos seus conhecimentos. A educação intencionada, precisamente, mobiliza o processo de transmissão/assimilação ativa, mediante um conjunto de práticas sociais que auxiliam os indivíduos a assimilar e incorporar (internalizar) a atividade sócio-histórica humana (expressa em saberes e modos de ação), que possibilitará a construção de novos conhecimentos e de si próprio. A assimilação consciente e ativa é a contrapartida da transmissão, o que é o mesmo que dizer que a apropriação ativa de conhecimentos é socialmente mediada. É uma apropriação *ativa*, não-passiva, implicando uma interação entre sujeito e objeto e um processo interno de elaboração mental. A Pedagogia é a

ciência que se ocupa do que é peculiar próprio desse processo.
(LIBÂNEO, 2010, p. 52, grifos do autor).

Além de campo de conhecimento, Pedagogia é também compreendida como curso de licenciatura destinado à:

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 11).

Essa formulação decorrente de amplo debate entre os intelectuais da Educação, apesar de oficial, não representa a totalidade das discussões relativas à identidade do pedagogo. Nesse sentido, Evangelista e Triches (2017, p. 167) discutem “[...] a configuração legal do Curso de Pedagogia após a aprovação da Resolução CNE [Conselho Nacional de Educação]/CP [Conselho Pleno] nº 1/06 [...] – que deu nova organização ao Curso no Brasil [...]”. Para tanto, resgatam aspectos históricos referentes à formação desse profissional desde a criação do curso de Pedagogia, em 1939, até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN-Pedagogia) (BRASIL, 2006a), em 2006.

Segundo essas pesquisadoras, o curso de Pedagogia passou por intensos momentos de tensão na década de 1930, na década de 1960, na década de 1980 e no início dos anos 2000.

Na década de 1930 ocorreu:

[...] o nascimento do Curso de Pedagogia [...] um acontecimento eivado de conflitos políticos, relativos não apenas às concepções de formação de docentes e técnicos, mas à ocupação de cargos na administração do Estado, à apropriação do mercado universitário e à adequação da escola a um modelo econômico em que o ideário industrializante encontrava-se em fortalecimento. (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 170)

O modelo instalado, na década de 1930, perdurou até o final da década de 1960 quando foi efetivada a reestruturação do ensino superior no Brasil. Assim,

[...] se em 1939 o Curso de Pedagogia era um bacharelado para formação de técnicos de ensino, permitindo a docência no Curso Normal se agregada uma licença, em 1968 e 1969 se constituiu como uma licenciatura a qual se agregava uma especialização sob forma de habilitação. A tarefa de formação docente foi incorporada entre suas funções, mas em nível médio. (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 170-171).

As alterações implementadas em 1968-1969 perduram até o início dos anos 1980 quando:

[...] dois acontecimentos importantes afetaram o curso: a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador – CONARCFE e a experiência de Goiás de formação docente para os anos iniciais do Ensino de Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental. [...] Nesse período, o curso configurou-se como espaço de formação docente, particularmente de professores da Educação Infantil e da Educação Especial – sob a forma de habilitações equiparáveis às habilitações técnicas – e de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O acúmulo de críticas ao Curso de Pedagogia criado pela ditadura militar favoreceu a elaboração pela Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE de um projeto de formação. Embora hegemônico, não logrou unanimidade entre intelectuais da área. (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 171-172).

Nos anos finais de 1990, coexistiram modelos diferentes de curso de Pedagogia. Nesse período é promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) a qual causou mudanças também na formação dos professores.

A última década do século XX e a primeira do XXI conviveram com inúmeros tipos de curso de Pedagogia: com habilitações técnicas, com uma habilitação, com várias habilitações, com habilitações para a docência na Educação Infantil e Educação Especial, com formação para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E aqui chegamos ao quarto momento, iniciado na segunda metade dos anos de 1990 quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Na ocasião foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, com alguns Fóruns estaduais, que discutiu esta lei intensamente. O neoliberalismo vigente desde o Governo Collor, em 1990, agora recrudescido, marcou a lei com os princípios da flexibilização e descentralização, entre outros, que atingiriam, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP [...]. (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 172).

Em meio a essa fragmentação formativa, em 1999, instituiu-se o Curso Normal Superior por meio do Decreto nº. 3276 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. A partir desse dispositivo legal, cria-se dois tipos de formação inicial: para a preparação de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada em Curso Normal Superior; e a preparação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento pedagógico em cursos de licenciatura. Como destacam Evangelista e Triches (2017, p. 172-173),

[...] a LDBEN definia a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental como atribuição dos Cursos Normais Superiores em Institutos Superiores de Educação – ISEs (BRASIL, 1996). Essa legislação produziu uma fragmentação das agências de formação docente, multiplicando-as em termos de níveis e tipos: em nível superior temos o Curso Normal Superior e o Curso de Pedagogia e em nível médio temos o Curso Normal.

Inicialmente, no parágrafo 2º. do artigo 3º. desse decreto (BRASIL, 1999), determinou-se que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores.” (BRASIL, 1999, p. 04, grifo meu). Após intensos debates, em 07 de agosto de 2000, o termo “exclusivamente” foi substituído pelo termo “preferencialmente”.

Em meio a esses dissensos, nos anos iniciais do século XXI, houve ao menos três propostas à organização do curso de Pedagogia:

Das discussões em torno do Curso de Pedagogia após a apresentação pelo CNE da minuta de DCNP [Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura], em 2005, participaram interlocutores de extrações variadas – universidades, associações, governo, intelectuais – e de diferentes posições. Houve, nesse debate, pelo menos, três

projetos de Curso de Pedagogia que alcançaram visibilidade no cenário educacional do país: o ANFOPE [...] e entidades apoiadoras, particularmente o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR [...], o dos educadores que assinaram o Manifesto dos Educadores [...], liderados por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta [...] e o apresentado pelo CNE no início de 2005 [...]. Registra-se que suas trajetórias não foram livres de dissensões e de acordos, assim como suas elaborações não foram simultâneas. (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 174).

Havia, dentre essas propostas, convergência quanto a um aspecto: “[...] convicção de que o pedagogo é um ‘profissional da educação’. Entretanto, muitos eram os dissensos.” (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 175).

Para o CNE, na versão preliminar do que seriam as DNCP, o pedagogo seria um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de administração do sistema escolar. [...] Explicita-se aqui sua dupla configuração: a Pedagogia é campo de estudos e campo de formação profissional – do docente e do gestor. (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 175).

A proposta defendida pelos membros da Anfope e entidades apoiadoras versava sobre a identidade do pedagogo como:

[...] um “Profissional da Educação que atuaria na Educação Básica”. [...] que lidaria diretamente com a formação humana, produziria conhecimentos e organizaria o trabalho pedagógico escolar e não escolar, ao nível da Educação Básica. Tendo a docência como fundamento, na ação do pedagogo a produção de conhecimento aparecia como uma de suas atribuições. O Curso de Pedagogia deveria ser um espaço acadêmico para a) estudos sistemáticos e avançados na educação, *locus* de pesquisa e

produção de conhecimento; b) formação do docente e c) formação do gestor, cuja soma resulta no educador. (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 175-176).

A proposta defendida pelos signatários do Manifesto dos Educadores, por sua vez, concebia o pedagogo como:

[...] “profissional da educação não docente”. O pedagogo, bacharel, deveria exercer atividades pedagógicas em diversos campos, aprofundar a teoria pedagógica e realizar pesquisa. A Pedagogia era, pois, compreendida como um campo científico e investigativo. Designada como ciência da educação, teria como objeto de estudo a educação como uma práxis social, complexa, cujo objetivo seria o de construir uma sociedade justa e igualitária. Seria, portanto, uma ciência que pensa a teoria e a prática educativas, revestindo-se de um ‘caráter explicativo, praxiológico e normativo’. Ao definir os âmbitos de atuação do pedagogo a proposição do Manifesto ficava clara: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e políticas de currículo; organização e gestão de sistemas e unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de projetos e programas; formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria a professores e alunos nas relações ensino-aprendizagem; coordenação de estágios; formulação e avaliação de políticas de avaliação em diferentes contextos; produção e difusão do conhecimento; formulação e coordenação de programas de formação contínua e de desenvolvimento profissional de professores; produção e otimização de projetos de educação a distância, desenvolvimento cultural e artístico, entre outros. (EVANGELISTA; TRICHES, 2017, p. 176).

Em acréscimo, Evangelista e Triches (2017, p. 177) afirmam que:

Desses projetos de Curso de Pedagogia, a hegemonia coube ao da ANFOPE, que conjugou suas proposições às do Fórum de Diretores de Faculdades de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR e demais entidades apoiadoras. O CNE viu-se instado a negociar seu projeto inicial em função das pressões que recebeu durante o ano de 2005, das entidades e de instituições de ensino, resultando na Resolução CNE/CP nº 1/06, de maio de 2006 [...].

Apesar de vencedor, o projeto de formação do “pedagogo” (ou professor?) materializado nas DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a) provoca questionamentos, visto que, para Evangelista e Triches (2017, p. 184),

[...] é quase impossível não levantar dúvidas sobre as relações entre os projetos em tela e um processo que pode conduzir à desqualificação da formação do pedagogo e do docente. Seja qual for o resultado da atual contenda, o que está colocado como cenário possível é o risco de uma política de formação que, por enfatizar a formação de docentes e gestores, venha a concorrer para a desintelectualização do profissional do magistério. Some-se a isso o fenômeno do alargamento do campo de formação, no mesmo curso, para atuação em diferentes funções [docente, gestor e pesquisador] – sem a correspondente verticalização teórica.

Os resultados que apresento neste livro (especialmente nos dois próximos capítulos) corroboram as previsões feitas por Evangelista e Triches (2017)²² quanto ao “alargamento do campo de formação” que ocasionou o aligeiramento dessa formação.

²² O artigo citado foi publicado em 2017, entretanto, trata-se de republicação. O artigo original foi publicado em setembro de 2009, ou seja, pouco mais de três anos após a promulgação da DCN-Pedagogia, publicada em maio de 2006.

Em síntese, após a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) houve reformas educacionais por meio das quais se alterou a formação de professores no Brasil. Apenas em maio de 2006, entretanto, foi promulgada a DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006) após intensos e acirrados debates (ocorridos principalmente em 2005) referentes à identidade do curso e às possibilidades de atuação do pedagogo.

Apesar de ampla discussão e de várias versões (cerca de 22) (TRICHES; EVANGELISTA, 2008) a DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006) não contemplou os diferentes posicionamentos quanto à identidade do curso definindo-o como licenciatura, apesar de responsável por formar além do professor (docente) também o gestor e o pesquisador da Educação.

Para os signatários do Manifesto dos Educadores, alicerçar esse curso na docência é ignorar o que lhe possibilita existir, o caráter científico e investigativo da Pedagogia (campo de conhecimento). Por isso, tais pesquisadores defendem que o curso forme o bacharel e não o licenciado, para garantir o desenvolvimento de pesquisa científica, produção de conhecimento sobre as problemáticas educativas. Assim, para eles, a formação inicial do professor para a Educação Infantil deve ocorrer em curso próprio oferecido por Faculdades, Centros e/ou Departamentos de Educação em paralelo ao curso de Pedagogia (TRICHES; EVANGELISTA, 2008).

Aparentemente, parte dos problemas quanto ao aligeiramento da formação oferecida no curso em decorrência das atribuições de preparar o professor, o gestor e o pesquisador foram superadas com as alterações decorrentes das determinações contidas na Resolução 02, de 2019 (BRASIL, 2019), definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A partir dessas diretrizes, o curso de Pedagogia passa a ter nova configuração:

O curso superior de Pedagogia divide-se em duas licenciaturas: licenciatura para Educação Infantil e licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São dois cursos distintos, cada qual com duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas.

Isso significa dois diplomas possíveis:

- a) Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil; e
- b) Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2022, p. 02).

Ambas as licenciaturas, estruturam-se a partir de núcleo comum com carga horária de 800 horas.

A formação do gestor educacional ocorrerá separadamente da formação do professor e:

[...] é permitida apenas nas licenciaturas de Pedagogia ou em pós-graduação, não sendo permitida nos demais cursos de habilitação para o magistério. Esta formação não se configura como outro diploma de graduação para as Pedagogias, mas deve constar como apostilamento dessas. No caso de pós-graduação *lato sensu*, resulta em certificado e para *stricto sensu*, resulta em diploma (mestrado/doutorado) na área da Educação. (BRASIL, 2022, p. 03)

Tais alterações possibilitam mais tempo para a formação do professor para a Educação Infantil, um dos problemas evidenciado pelos pesquisadores dos textos componentes do *corpus* de pesquisa. Maior tempo, entretanto, não significa formação mais adequada, pois os pressupostos ideológicos materializados na Resolução 02/2019

(BRASIL, 2019) acentuam concepções neoliberais para a formação desse professor, sobretudo a sintetizada no conceito “competências”²³.

Na Pedagogia, assim como em todas as outras licenciaturas, **deve-se dar atenção especial ao conjunto de práticas reais associadas aos aprendizados por competências** e, assim, inserir um conjunto de objetos de conhecimento e atitudes à formação, em substituição às atividades puramente de ensino. (BRASIL, 2022, p. 03, grifo meu)

A ênfase aos aspectos práticos e ao aprendizado por competências esvazia as possibilidades formativas do futuro professor da Educação Infantil, à medida que o compreende como “professor gerenciado” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019) e não sujeito político. Como afirmam Pereira e Evangelista (2019):

O **professor gerenciado** [...] é francamente perceptível na empiria e seus indicativos podem ser sintetizados nas estratégias de esvaziamento de sua potência política de contribuição para a transformação da ordem social do capital. Escasseando-se a teoria e o conhecimento próprio a seu ofício de sua formação e de seu trabalho, corre-se o risco de suprimir também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado. (PEREIRA; EVANGELISTA, 2009, p. 82, grifo das autoras)

Além desse problema, na mencionada resolução, a formação inicial do professor para a Educação Básica é estabelecida em total sintonia com as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017):

²³ O termo “competência(s)” consta 33 vezes na mencionada resolução (BRASIL, 2019).

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores [...]. (BRASIL, 2019, p. 87)

No parágrafo 3º., do artigo 4 da Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019), indica-se que uma das “competências específicas da dimensão do engajamento profissional” é “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”. Essa afirmação induz à responsabilização dos professores por seu desenvolvimento profissional, compreendendo-o como simples “comprometimento”, o que demonstra responsabilização dos sujeitos individuais e desconsideração dos aspectos políticos que, muitas vezes, dificultam que o professor possa “envolver-se” com seu processo formativo. Além disso, tal processo não decorre, apenas, de “comprometimento” mas de condições materiais e políticas objetivas que possibilitem tal posicionamento.

Em anexo à Resolução (BRASIL, 2019), consta a BNC-Formação na qual são indicadas: dez “competências gerais docentes”; “competências específicas” quanto ao “conhecimento profissional”, à “prática profissional” e ao “engajamento profissional”; e “competências específicas” e “habilidades” quanto à “dimensão do conhecimento profissional”, “dimensão da prática profissional” e “dimensão do engajamento profissional”.

Quanto às habilidades relativas à “prática profissional”, aponta-se, dentre outros objetivos, que cabe ao professor “Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.” (BRASIL, 2019, p. 17-18). Ao

indicar esse objetivo como competência a ser desenvolvida pelo professor explicita-se a concepção de que se esse profissional “conhecer, examinar e analisar” os dados quanto às avaliações em larga escala, conseguirá, individualmente, solucionar os possíveis problemas identificados, visto que criará “estratégias” para melhorar tais resultados. Por meio desse objetivo, busca-se que sujeitos individuais sejam capazes de solucionar problemas conjunturais além de, implicitamente, responsabilizar os professores pelos resultados insatisfatórios que as avaliações em larga escala podem indicar.

Além disso, afirma-se, textualmente no documento em anexo à resolução em destaque, a finalidade adaptativa a ser empreendida ao ensino na Educação Básica. Ao explicitar as competências gerais a serem desenvolvidas pelos docentes, afirma-se, dentre outros, que o objetivo é:

Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder **ensinar a realidade** com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2019, p. 13)

Ao objetivar “ensinar a realidade” evidencia-se o caráter adaptativo que o ensino deve assumir, assim, o objetivo não é desvendar as intrincadas relações sociais, históricas, políticas que compõem “a realidade”, mas ensinar o que ela é. Além disso, indago: a qual realidade referem-se os legisladores? A realidade de quem? Do trabalhador? Do dono dos bens de produção? Utilizar genericamente o termo “realidade” como um conceito universal e unânime é desconsiderar as contradições e os embates que a constituem.

As consequências decorrentes da implementação dessas diretrizes (BRASIL, 2019) demandarão análises posteriores, mas a

matriz teórico-ideológica que a subsidia demonstra sintonia com ideias neoliberais coerentes com o pragmatismo pedagógico e com a responsabilização individual ante a problemas coletivos.

Quanto aos posicionamentos ideológicos materializados na Resolução 01/2006, é possível afirmar que, embora no período analisado (2006-2019) o professor para a Educação Infantil tenha sido formado no bojo do curso de Pedagogia, isso não significa consenso entre os pesquisadores. As consequências das disputas travadas são, em alguma medida, analisadas pelos pesquisadores cujos textos compõem o *corpus* de pesquisa apresentados no próximo capítulo e analisados no capítulo seguinte à medida que eles discutem a formação inicial do professor para a Educação Infantil.

Considero que, antes de abordar as características e contribuições da “atividade profissional/de estudo” seja relevante apresentar e analisar a produção bibliográfica brasileira sobre a formação inicial do professor para a Educação Infantil, publicada/publicizada entre 2006 e 2019, assim como indicar as contribuições e os limites da formação oferecida aos graduandos em Pedagogia nesse período e as propostas indicadas pelos pesquisadores a essa formação como forma de sustentar a tese defendida no Capítulo 5.

CAPÍTULO II

QUAL A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA BRASILEIRA SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSO DE PEDAGOGIA (2006-2019)?

Com objetivo de conhecer a produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil publicada/publicizada entre 2006 e 2019, apresento a seguir dados localizados e selecionados entre agosto de 2018 e março de 2020 em bases de dados nacionais e no acervo da autora. Para tanto, busco responder quatro questões norteadoras:

- a) Como foram localizados e selecionados os textos brasileiros sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?
- b) Qual a vinculação institucional e quem pesquisa sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?
- c) Quais cursos de Pedagogia têm aspectos investigados nos textos selecionados para análise?
- d) Quais conclusões são possíveis a partir dos dados apresentados sobre a produção bibliográfica brasileira quanto à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em cursos brasileiros de Pedagogia, publicada entre 2006 e 2019?

Com base nesses questionamentos, apresento a produção bibliográfica brasileira sobre o tema em análise, de forma a conhecer o que foi produzido no período destacado como síntese histórica da formação analisada.

2.1 Como foram localizados e selecionados para análise textos brasileiros sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

Dentre os procedimentos de pesquisa realizados para a elaboração deste livro, efetuei busca em bases de dados com o objetivo de evidenciar a produção bibliográfica brasileira em livro, capítulo de livro, tese, dissertação e artigo científico sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia. Para tanto, estabeleci como marcos temporais, como indico anteriormente: 2006, em decorrência da homologação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a); e 2019, ano de início da pesquisa e da publicação da Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019).

Das bases de dados consultadas entre agosto de 2018 e março de 2020, destaco aquelas nas quais há maior quantidade de resultados²⁴, são elas: o Catálogo de teses e dissertações e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC) e o Catálogo Athenas – Unesp. A opção por essas bases de dados decorre de representatividade científica por conta da quantidade expressiva de textos nelas indexados.

Além das bases de dados mencionadas, consultei textos do tipo “estado do conhecimento” ou “estado da arte” (FERREIRA,

²⁴ No portal Scielo-Br, por exemplo, a quantidade de artigos localizados além de ser menor do que a localizada no portal de Periódico Capes ainda os repete.

2002), dentre os quais destaco o intitulado **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**, coordenado e organizado por Brzezinski (2014). Os textos de André (2002) e Brzezinski (2006) também foram consultados, todavia, em decorrência da demarcação temporal (2006-2019) estabelecida para a pesquisa cujos resultados são apresentados neste texto, os dados neles indicados não são analisados, visto que, no texto de André (2002) a demarcação temporal estabelecida é 1990-1998 e no texto de Brzezinski (2006), 1997-2002.

Outra fonte de pesquisa foram os próprios textos científicos localizados, pois, durante o procedimento de análise da produção bibliográfica, documentos relevantes à temática em destaque foram identificados. O acervo desta pesquisadora também se caracterizou como fonte para consulta, visto que, ao longo da última década, vem reunindo, de maneira não sistemática, livros, teses, dissertações e artigos científicos sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil. Nos casos em que os textos integrantes desse acervo constem também nas bases de dados mencionadas acima, indico-os como localizados naquelas fontes de pesquisa e não nessa.

Foram utilizados diferentes descritores como forma de localizar a maior quantidade possível de textos sobre o tema em análise. As bases de dados consultadas, os descritores utilizados, a quantidade de textos localizados e selecionados para análise são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Indicação das bases de dados consultadas, dos descritores utilizados e da quantidade de textos localizados e selecionados para análise

Base de dados	Descritor	Quantidade de textos localizados	Quantidade de textos selecionados para análise
Catálogo de teses e dissertações da Capes/MEC	“formação inicial professor”	9	6
	“formação professor”	72	
	“curso Pedagogia”	42	
	“professor Educação Infantil”	18	
	“formação inicial de professores educação infantil”	3	
	“professor de criança pequena”	1	
	“professor para a primeira infância”	0	
	“formação para a primeira infância”	0	
	“anos iniciais da educação básica” ²⁵	69	
Portal de periódicos da Capes/MEC	“educação infantil”	3 631	6
	“curso de pedagogia”	897	
	“formação de professor”	109	
	“professor educação infantil”	14	
	“formação de professores” and “educação infantil”	188	
Catálogo Athenas – Unesp	“Formação professor educação infantil”	172	2
Total		5 225	14

Fonte: Elaborado pela autora.

²⁵ Em relação ao descritor “anos iniciais da educação básica” ficou explícita, por meio da análise do conteúdo dos textos localizados, confusão quanto à identificação dos anos iniciais da Educação Básica como anos iniciais do Ensino Fundamental, sem que a Educação Infantil seja identificada como primeira etapa da Educação Básica, como determina a legislação vigente (BRASIL, 1996).

Pelos dados apresentados acima, é possível evidenciar discrepância entre a quantidade de textos localizados em cada uma das bases de dados indicadas e a quantidade de textos selecionados como relevantes à pesquisa desenvolvida. Para essa seleção, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão:

- textos sobre formação continuada do professor da Educação Infantil;
- textos sobre formação de professor para a Educação Infantil em nível médio – modalidade normal;
- textos sobre cursos de licenciatura (no geral); e
- textos cuja ênfase recai sobre temas específicos relativos à formação do pedagogo, tais como: ensino de conteúdos matemáticos, ensino de conteúdos de ciências naturais etc.

Para realizar tais exclusões, foram lidos os títulos e os resumos dos textos localizados, cujos resultados foram inferiores a 200. Os textos resultantes do descritor “educação infantil” e “curso de pedagogia” não foram analisados individualmente em decorrência da quantidade de textos localizados.

Para inclusão das referências localizadas foram considerados os seguintes critérios:

- formação inicial de professor para Educação Infantil;
- formação inicial de professor para Educação Infantil em curso de Pedagogia; e
- publicação (no caso de livro, capítulo de livro e artigo científico) ou publicização (de tese e dissertação) entre 2006 e 2019.

Nos casos em que o texto localizado na Base de dados da Capes é anterior à implantação da Plataforma “Sucupira”²⁶, consultei

²⁶ A Plataforma Sucupira é uma “[...] ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). [...] O nome da

o repositório da instituição na qual ele foi depositado de forma a analisar o conteúdo diretamente.

Nos textos científicos selecionados, foi localizada referência a outros 15 textos relevantes à pesquisa, a saber: um capítulo de livro; uma tese; oito dissertações; e cinco artigos científicos. No Quadro 3, a fonte de pesquisa desses textos é indicada como “texto científico”.

No acervo desta autora, foram localizados 22 textos, sendo: dois livros; dois capítulos de livro; duas teses; seis dissertações; e dez artigos científicos. Tais dados, estão sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Quantidade de publicações localizadas em texto científico e no acervo da autora

Fonte de pesquisa	Tipo de texto	Quantidade	Total
Texto científico	Capítulo de livro	1	15
	Tese	1	
	Dissertação	8	
	Artigo científico	5	
Acervo da autora	Livro	2	22
	Capítulo de livro	2	
	Tese	2	
	Dissertação	6	
	Artigo científico	10	
Total geral			37

Fonte: Elaborado pela autora.

Aplicados os critérios de inclusão e exclusão mencionados, chegou-se ao total de 51 textos para análise, como indicado no quadro

Plataforma Sucupira é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº. 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje. Newton Lins Buarque Sucupira nasceu em Alagoas em 9 de maio de 1920 e faleceu no Rio de Janeiro em 26 de agosto de 2007. O acadêmico tinha formação em história e filosofia da educação e foi referência na educação brasileira.”. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>. Acesso em: 04 nov. 2020.

a seguir, no qual são indicados, também, o autor dos textos selecionados e a fonte de pesquisa.

Quadro 3 – Quantidade de texto por categoria de análise, autor e fonte de pesquisa

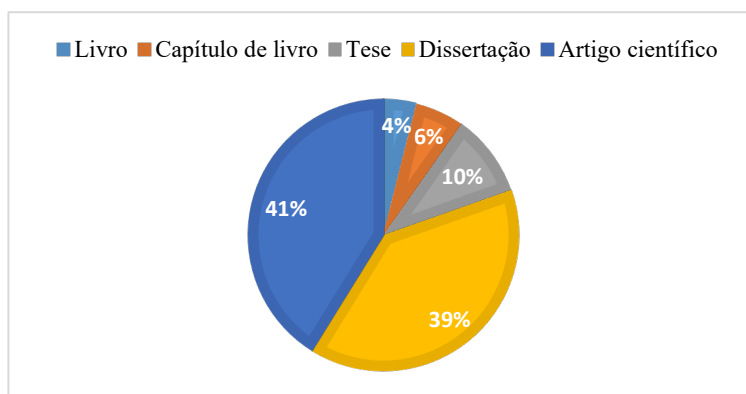
Categoria de análise	Quant.	Autor	Fonte de pesquisa
Livro	2	Gomes (2009)	Acervo da autora
		Azevedo (2013)	Acervo da autora
Capítulo de livro	3	Kishimoto (2009)	Acervo da autora
		Raupp e Arce (2009)	Texto científico
		Gomes (2018a)	Acervo da autora
Tese	5	Almada (2011)	Catálogo Athenas – Unesp
		Albuquerque (2013)	Acervo da autora
		Drumond (2014)	Acervo da autora
		Melo (2014)	Texto científico
		Silva (2018)	Catálogo de teses de dissertações da Capes/MEC
Dissertação	20	Dalri (2007)	Texto científico
		Kiehn (2007)	Acervo da autora
		Martins (2007)	Catálogo de teses de dissertações da Capes/MEC
		Oliveira (2007)	Texto científico
		Febonio (2010)	Acervo da autora
		Oshiro (2010)	Texto científico
		Prado (2011)	Texto científico
		Secanechia (2011)	Texto científico
		Silva (2011)	Acervo da autora
		Massucato (2012)	Catálogo de teses de dissertações da Capes/MEC
		Nóbrega (2012)	Texto científico
		Favoretto (2013)	Catálogo de teses de dissertações da Capes/MEC
		Peixoto (2015)	Catálogo de teses de dissertações da Capes/MEC
		Almeida (2016)	Acervo da autora
		Oliveira (2016)	Texto científico

Categoria de análise	Quant.	Autor	Fonte de pesquisa
		Bonilha (2017)	Acervo da autora
		Lizardo (2017)	Catálogo de teses de dissertações da Capes/MEC
		Pires (2017)	Acervo da autora
		Telles (2018)	Texto científico
		Scarlassara (2019)	Catálogo Athenas – Unesp
Artigo científico	21	Amaral (2011)	Portal de periódicos da Capes/MEC
		Febonio (2011)	Portal de periódicos da Capes/MEC
		Castro e Lima (2012)	Portal de periódicos da Capes/MEC
		Albuquerque (2013)	Acervo da autora
		Drumond (2013)	Acervo da autora
		Gonçalves (2014)	Portal de periódicos da Capes/MEC
		Mello (2014)	Portal de periódicos da Capes/MEC
		Herbertz e Vitória (2015)	Texto científico
		Nascimento (2015)	Acervo da autora
		Oliveira, Silva e Guimarães (2015)	Texto científico
		Stangherlim, Vercelli e Santos (2015)	Texto científico
		Peroza e Martins (2016)	Acervo da autora
		Gomes (2017)	Acervo da autora
		Nascimento e Cavalcante (2017)	Acervo da autora
		Nascimento e Lira (2017)	Acervo da autora
		Oliveira e Andrade (2017)	Texto científico
		Côco, Vieira e Giesen (2018)	Texto científico
		Drumond (2018)	Portal de periódicos da Capes/MEC
		Pinheiro, Rodrigues, Maranhão e Fialho (2018)	Acervo da autora
		Vargas, Gobbato e Barbosa (2018)	Acervo da autora
Côco, Vieira e Giesen (2019)	Acervo da autora		
Total	51	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Pelos dados apresentados no Quadro 3, é possível constatar que a maior quantidade de textos localizados e selecionados para análise são artigos científicos (41%), seguidos de dissertações (39%), teses (10%), capítulos de livro (6%) e livros (4%), como o gráfico a seguir retrata:

Gráfico 1 – Percentual, por categoria de análise, dos textos selecionados para análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao ano de publicação/publicização dos textos selecionados, os dados obtidos foram organizados no Quadro 4 de forma a facilitar visualização e análise.

Quadro 4 – Quantidade, por ano de publicação, dos textos selecionados para análise

Ano	Quantidade de texto	Categoria de análise	Total
2006	0	-	0
2007	4	Dissertação	4
2008	0	-	0
2009	1	Livro	3
	2	Capítulo de livro	
2010	2	Dissertação	2
2011	1	Tese	6
	3	Dissertação	

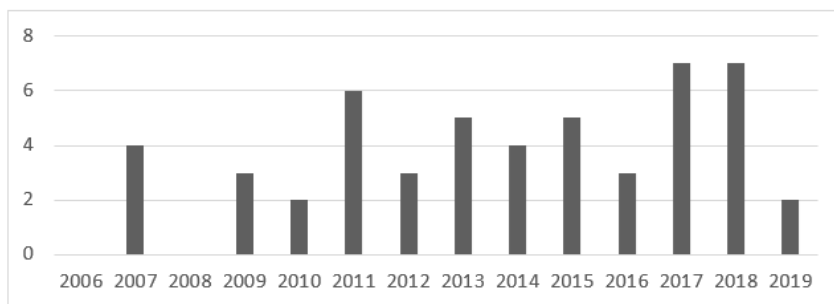
Ano	Quantidade de texto	Categoria de análise	Total
	2	Artigo científico	
2012	2	Dissertação	3
	1	Artigo científico	
2013	1	Livro	5
	1	Tese	
	1	Dissertação	
	2	Artigo científico	
2014	2	Tese	4
	2	Artigo científico	
2015	1	Dissertação	5
	4	Artigo científico	
2016	2	Dissertação	3
	1	Artigo científico	
2017	3	Dissertação	7
	4	Artigo científico	
2018	1	Capítulo de livro	7
	1	Tese	
	1	Dissertação	
	4	Artigo científico	
2019	1	Dissertação	2
	1	Artigo científico	
Total geral			51

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dos dados sintetizados no quadro acima, é possível afirmar a variabilidade tanto em relação à quantidade quanto ao tipo de publicação/publicização em cada ano. Isso indica que não houve, no período indicado, regularidade quantitativa no que tange à produção de conhecimento sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia.

Apresento, no gráfico abaixo, quantidade, por ano de publicação, dos textos localizados e selecionados para análise sobre a temática pesquisada.

Gráfico 2 – Quantidade, por ano de publicação, dos textos selecionados para análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados destacados, é possível constatar que entre 2006 e 2019 não houve publicação/publicização de textos sobre a temática em análise, apenas em 2006 e 2008. Os anos em que menos textos foram publicados/publicizados foram 2010 e 2019 (duas publicações/publicizações em cada ano) e os anos de maior incidência foram 2017 e 2018 (sete textos em cada ano). O aumento na quantidade de textos nesses anos pode decorrer do fato de haver se passado, quando da publicação/publicização, mais de uma década da homologação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), o que indica que análises sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil puderam ser realizadas mediante dados decorrentes da implementação desse documento.

2.2 Qual a vinculação institucional e quem pesquisa sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?

Com objetivo de evidenciar os cursos de pós-graduação nos quais foram desenvolvidas as pesquisas cujos textos selecionei para análise, apresento, no Quadro 5, a indicação da localização (por região

brasileira, cidade e estado) de tais cursos, assim como a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida e o autor do texto. Os dados a seguir são referentes apenas às teses e dissertações selecionadas para análise, pois, como se sabe, essas resultam de pesquisas desenvolvidas em âmbito de programas de pós-graduação. Apesar dos livros de Gomes (2009) e de Azevedo (2013), do capítulo de livro de Raupp e Arce (2009) e de alguns dos artigos científicos selecionados também resultarem de pesquisa acadêmico-científica, esses não foram inseridos no Quadro 5, visto que restringi a análise, neste momento, às teses e dissertações.

Quadro 5 – Localização (por região brasileira, cidade e estado) das instituições nas quais foram desenvolvidas teses e dissertações selecionadas para análise

Região brasileira	Instituição onde a pesquisa selecionada para análise foi desenvolvida	Cidade e estado da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida	Autor	Categoria de análise
Norte	-	-	-	-
Nordeste	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	João Pessoa/PB	Nóbrega (2012)	Dissertação
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Natal/RN	Melo (2014)	Tese
Centro-oeste	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiânia/GO	Martins (2007)	Dissertação
	Universidade de Brasília (UNB)	Brasília/DF	Oliveira (2007)	Dissertação
	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Campo Grande/MS	Oshiro (2010)	Dissertação
Sudeste	Universidade Católica de Santos (Unisantos)	Santos/SP	Febronio (2010)	Dissertação
	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Marília/SP	Almada (2011)	Tese

Região brasileira	Instituição onde a pesquisa selecionada para análise foi desenvolvida	Cidade e estado da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida	Autor	Categoria de análise
	Pontifícia Universidade Católica (PUC)	Campinas/SP	Prado (2011)	Dissertação
	Pontifícia Universidade Católica (PUC)	São Paulo/SP	Secanechia (2011)	Dissertação
	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Presidente Prudente/SP	Silva (2011)	Dissertação
	Pontifícia Universidade Católica (PUC)	Campinas/SP	Massucato (2012)	Dissertação
	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Campinas/SP	Drumond (2014)	Tese
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Juiz de Fora/MG	Almeida (2016)	Dissertação
	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Presidente Prudente/SP	Oliveira (2016)	Dissertação
	Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo/SP	Lizardo (2017)	Dissertação
	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Presidente Prudente/SP	Silva (2018)	Tese
	Universidades Estadual Paulista (Unesp)	Araraquara/SP	Telles (2018)	Dissertação
	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Araraquara/SP	Scalassara (2019)	Dissertação
Sul	Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	Itajaí/SC	Dalri (2007)	Dissertação
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Florianópolis/SC	Kiehn (2007)	Dissertação

Região brasileira	Instituição onde a pesquisa selecionada para análise foi desenvolvida	Cidade e estado da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida	Autor	Categoria de análise
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Florianópolis/SC	Albuquerque (2013)	Tese
	Pontifícia Universidade Católica (PUC)	Curitiba-PR	Favoretto (2013)	Dissertação
	Universidade do Vale do Taquari (Univates)	Lajeado/RS	Peixoto (2015)	Dissertação
	Universidade Estadual de Maringá (Uem)	Maringá/PR	Pires (2017)	Dissertação
	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Rio Grande/RS	Bonilha (2017)	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dos dados sintetizados no quadro acima, é possível perceber onde estão sendo desenvolvidas pesquisas sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil. Dentre as análises possíveis, destaco três aspectos: 1) as regiões brasileiras onde há maior e menor incidência de pesquisas sobre a temática em destaque; 2) as instituições onde foram desenvolvidas mais pesquisas sobre a temática em análise; e 3) os pesquisadores que desenvolveram mais de uma pesquisa sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.

Em relação ao primeiro aspecto (regiões brasileiras onde há maior e menor incidência de pesquisas sobre a temática em destaque), é possível evidenciar que não foi localizada nenhuma pesquisa sobre a temática em análise desenvolvida em programas de pós-graduação de instituições localizadas na região norte brasileira. Dos 4593

programas de pós-graduação avaliados e reconhecidos pela Capes²⁷, apenas 283 estão na região norte do Brasil, o que corresponde a cerca de 6%, esse fato pode explicar tal inexistência.

Na região nordeste, foram localizados dois textos, na região centro-oeste três textos, na região sul sete textos e na região sudeste, 13 textos. Assim, a região brasileira com maior incidência de pesquisas sobre a temática é a região sudeste. Esse fato não decorre da quantidade de estados abrangidos por essa região, pois, como se constata por meio dos dados apresentados no quadro a seguir, a região brasileira com maior quantidade de estados é a região nordeste. A expressividade de pesquisas desenvolvidas nas regiões sudeste e sul decorre, possivelmente, de fatores econômicos e sócio-históricos e não quantitativos.

Quadro 6 – Quantidade de unidades federativas por regiões brasileiras

Região brasileira	Quantidade de unidades federativas por região	Estado
Norte	7	Acre
		Amapá
		Amazonas
		Pará
		R Rondônia
		Roraima
		Tocantins
Nordeste	9	Alagoas
		Bahia
		Ceará
		Paraíba
		Pernambuco
		Piauí
		Maranhão
Sergipe		

²⁷ Informação disponível em

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>. Acesso em: 30 nov. 2022.

Região brasileira	Quantidade de unidades federativas por região	Estado
		Rio Grande do Norte
Centro-Oeste	4	Distrito Federal
		Goiás
		Mato Grosso
		Mato Grosso do Sul
Sudeste	4	Espírito Santo
		Minas Gerais
		Rio de Janeiro
		São Paulo
Sul	3	Paraná
		Rio Grande do Sul
		Santa Catarina

Fonte: Adaptado do *site* Educa mais Brasil²⁸.

No que se refere às instituições onde foram desenvolvidas mais pesquisas sobre a temática em análise é possível afirmar, por meio dos dados apresentados no Quadro 5, que a Unesp (de diferentes *campi*) é a instituição onde há maior incidência de pesquisas sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil (seis textos localizados, sendo duas teses e quatro dissertações). A ela segue a PUC (também de diferentes *campi*) com o desenvolvimento de quatro pesquisas (todas dissertações) e a UFSC com a publicização de duas pesquisas (uma no formato de tese e outra de dissertação). Nas demais instituições (UFPB, UFRN, UFG, UNB, UCDB, Unisantos, Unicamp, UFJF, Mackenzie, Univali, Univates, UEM e FURG), foi localizada apenas uma pesquisa em cada uma delas.

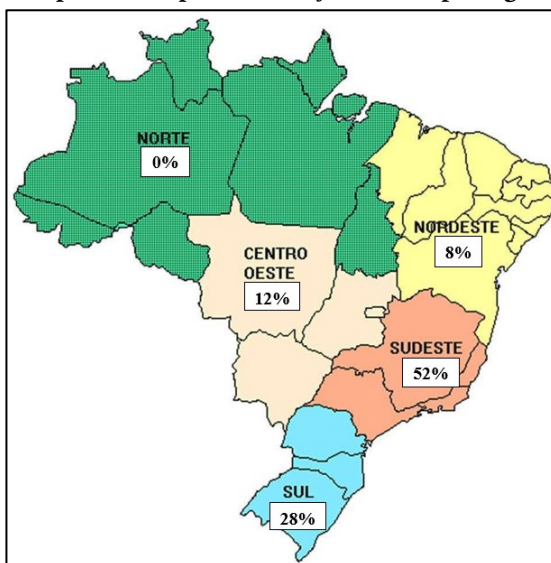
A Unesp *campus* de Presidente Prudente/SP é a unidade universitária com maior incidência de pesquisas localizadas (três

²⁸ Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/estados-do-brasil>. Acesso em: 08 dez. 2020.

pesquisas), seguida do *campus* de Araraquara/SP (duas pesquisas) e Marília/SP (uma pesquisa). As pesquisas desenvolvidas no âmbito de programas de pós-graduação da PUC foram desenvolvidas no *campus* de Campinas/SP (duas pesquisas), São Paulo/SP e Curitiba/PR (uma pesquisa em cada *campus*). Em relação às duas pesquisas desenvolvidas na UFSC, ambas estão vinculadas ao *campus* de Florianópolis/SC.

Pelos dados sintetizados, uma evidência é que o estado de São Paulo aparece com maior produção científica sobre o tema em destaque, pois, das 25 teses e dissertações localizadas, 12 foram desenvolvidas em programas de pós-graduação de instituições localizadas nesse estado. Esse fato repete-se em relação à região sudeste, visto que, dos 13 textos publicizados nessa região, apenas um não foi desenvolvido em instituições localizadas no estado de São Paulo. Tais dados ficam explícitos na Figura 1.

Figura 1 – Percentual de teses e dissertações sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil por região brasileira



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao terceiro aspecto referente aos dados apresentados no Quadro 5 (pesquisadores que desenvolveram mais de uma pesquisa sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil) localizei duas pesquisadoras que desenvolveram pesquisas de doutorado e de mestrado sobre a temática, trata-se de: Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn (2007; ALBUQUERQUE, 2013²⁹) e Rosângela Aparecida Galdi da Silva (2011; 2018). Apesar da quantidade modesta, o fato de duas pesquisadoras desenvolverem pesquisas de mestrado e de doutorado sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil indica que esse é um campo de pesquisa em constituição.

Esse aspecto é reforçado quando relacionados com os dados de orientação de tais pesquisas, pois, como se observa por meio das informações apresentadas no Quadro 7, quatro pesquisadoras orientaram mais de uma pesquisa sobre o tema, sendo que uma delas publicou livro (resultante de pesquisa de doutoramento), com destaque à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.

Quadro 7 – Orientadores brasileiros de pesquisa de mestrado e doutorado sobre formação de professoras e professores para Educação Infantil em curso de Pedagogia (2006-2019)

Orientador	Orientando	Categoria de análise
Prof ^á . Dr ^a . ³⁰ Eloísa Acires Candal Rocha	Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn (2007)	Dissertação
	Moema Helena de Albuquerque (2013)	Tese

²⁹ Por motivos de alteração de sobrenome essa pesquisadora assina a dissertação como Kiehn (2007) e a tese como Albuquerque (2013).

³⁰ A titulação dos orientadores indicados foi consultada em seus respectivos currículos, disponíveis na Plataforma Lattes, pois, com frequência, localizei equívocos quanto a esse dado nos textos que compõem o instrumento de pesquisa (GAZOLI, 2021).

Orientador	Orientando	Categoria de análise
Dr ^a . Ivone Garcia Barbosa	Telma Aparecida Teles Martins (2007)	Dissertação
Dr ^a . Maria de Fátima Guerra de Sousa	Anatália DeJane Silva de Oliveira (2007)	Dissertação
Dr ^a . Valéria Silva Ferreira	Jeane Carvalho Dalri (2007)	Dissertação
Prof ^a . Dr ^a . Selma Garrido Pimenta	Marineide de Oliveira Gomes (2009)	Livro ³¹
Prof ^a . Dr ^a . Maria Amélia do Rosário Santoro Franco	Maria da Paixão Gois Febronio (2010)	Dissertação
Dr ^a . Leny Rodrigues Martins Teixeira	Katyuscia Oshiro (2010)	Dissertação
Dr ^a . Heloísa Helena Oliveira de Azevedo	Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado (2011)	Dissertação
	Jaqueline Cristina Massucato (2012)	Dissertação
Dr ^a . Fúlvia Rosemberg	Lourdes Pereira de Queiroz Secanechia (2011)	Dissertação
Dr ^a . Gilza Maria Zauhy Garms	Rosângela Aparecida Galdi da Silva (2011)	Dissertação
Dr ^a . Suely Amaral Mello	Francisco de Assis Carvalho de Almada (2011)	Tese
Prof ^a . Dr ^a . Adelaide Alves Dias	Suely Soares da Nóbrega (2012)	Dissertação
Dr ^a . Romilda Teodora Ens	Elizabeth Dantas de Amorim Favoretto (2013)	Dissertação
Dr ^a . Roseli Pacheco Schnetzler	Heloísa Helena Oliveira de Azevedo (2013)	Livro
Prof ^a . Dr ^a . Ana Lúcia Goulart de Faria	Viviane Drumond (2014)	Tese
Dr ^a . Denise Maria de Carvalho Lopes	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo (2014)	Tese
Dr ^a . Silvana Neumann Martins	Juraciara Paganella Peixoto (2015)	Dissertação
Dr ^a . Célia Maria Guimarães	Mariana Felício Silva de Oliveira (2016)	Dissertação
	Rosângela Aparecida Galdi da Silva (2018)	Tese
Dr ^a . Ilka Schapper Santos	Marília Dejanira Berberick de Almeida (2016)	Dissertação

³¹ Os textos de Gomes (2009) e Azevedo (2013) constam desta relação pois, apesar de estarem incluídos na categoria de análise “livro”, resultam de pesquisa de doutoramento e os dados referentes à orientação de pesquisa constam nesses documentos.

Orientador	Orientando	Categoria de análise
Dr ^a . Maria de Fátima Ramos de Andrade	Lilian de Assis Monteiro Lizardo (2017)	Dissertação
Dr ^a . Maria Renata Alonso Mota	Aline Marques Bonilha (2017)	Dissertação
Dr ^a . Solange Franci Raimundo Yaegashi	Juliana Gabricho Capella Pires (2017)	Dissertação
Dr ^a . Fabiana Cristina Frigieri de Vitta	Mirela Francelina Medeiros Telles (2018)	Dissertação
	Bárbara Solana Scarlassara (2019)	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível constatar por meio dos dados apresentados no Quadro 7, Prof^ª. Dr^a. Eloísa Acires Candal Rocha, Dr^a. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo, Dr^a. Célia Maria Guimarães e Dr^a. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta orientaram, cada uma delas, duas pesquisas que resultaram em teses e dissertações. Dr^a. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo já demonstrava interesse pela temática em análise desde o doutoramento, pois, em 2013, teve publicado o livro intitulado **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar (AZEVEDO, 2013). Nele, a pesquisadora explicita resultados de pesquisa para obtenção desse título. Essas evidências corroboram o argumento de que a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil é um campo de pesquisa em constituição.

Ainda em relação aos orientadores e orientandos de pesquisas sobre o tema em destaque, é possível afirmar que, com exceção de Almada (2011), todos os demais (ou seja, 23 profissionais) são mulheres. Assim como a atuação em escolas de Educação Infantil perpassa pelas discussões de gênero (GOMES, 2018a; GONÇALVES, 2014; DRUMOND, 2013 e 2014) também a produção científica sobre a formação de seus profissionais evidencia ser uma preocupação das mulheres.

No Quadro 8, há indicação quanto ao grupo/núcleo de pesquisa ao qual está vinculada a pesquisa cujos resultados foram sintetizados em livros, teses e dissertações. Apesar da ênfase dada, até o momento, às teses e dissertações, optei por inserir no quadro abaixo os textos incluídos na categoria “livro”. Estes decorrem de tese de doutorado, sendo desenvolvidas no âmbito de grupo/núcleo de pesquisa. Destaco que, essa informação, quando indicada pelo autor, fora inserida em diferentes partes do texto, por isso, também indico no Quadro 8 em qual local o autor apresenta o grupo/núcleo de pesquisa ao qual a pesquisa desenvolvida está vinculada.

Quadro 8 – Grupo/núcleo de pesquisa e/ou estudo aos quais os livros, as teses e as dissertações selecionadas para análise estão vinculados

Categoria de análise	Autor	Grupo/núcleo de pesquisa e/ou estudo	Parte do texto na qual está indicado o grupo/núcleo de pesquisa
Livro	Gomes (2009)	“Grupo de Estudos de Didática e Formação de Professores da Faculdade de Educação da USP” (Gepefe)	Agradecimentos
	Azevedo (2013)	Não indicado	-
Tese	Almada (2011)	Não indicado	-
	Albuquerque (2013)	Não indicado	-
	Drumond (2014)	“Grupo de Estudo e Pesquisa em Diferenciação Sócio-cultural” (Gepedisc)	Agradecimentos
	Melo (2014)	Não indicado	-
	Silva (2018)	Grupo de Pesquisa “Formação, Trabalho Pedagógico e Representações Sociais na Educação Infantil”	Resumo
Dissertação	Dalri (2007)	Não indicado	-
	Kiehn (2007)	“Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância” (Nupein)	Introdução

Categoria de análise	Autor	Grupo/núcleo de pesquisa e/ou estudo	Parte do texto na qual está indicado o grupo/núcleo de pesquisa
	Martins (2007)	Grupo de pesquisa “A infância e sua educação”	Introdução
	Oliveira (2007)	Não indicado	-
	Febronio (2010)	Não indicado	-
	Oshiro (2010)	Não indicado	-
	Prado (2011)	Grupo de pesquisa “Direito à educação”	Nota de rodapé de página
	Secanechia (2011)	“Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade” (Negri)	Introdução
	Silva (2011)	Grupo de Estudo “Educação Infantil e Formação de Professores”	Agradecimentos
	Massucato (2012)	Não indicado	-
	Nóbrega (2012)	“Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança” (Grupec), vinculado ao “Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança” (Nupec)	Agradecimentos
	Favoretto (2013)	Não indicado	-
	Peixoto (2015)	Não indicado	-
	Almeida (2016)	Grupo de Pesquisa “Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias” (LEFoPI), vinculado ao – “Núcleo de Estudos de Educação e Linguagem” (Neel)	Introdução
	Oliveira (2016)	“Grupo de pesquisa profissão docente: formação, identidade e representações sociais” (GPDFIRS)	Introdução
	Bonilha (2017)	“Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância” (Nepe)	Agradecimentos
	Lizardo (2017)	Não indicado	-

Categoria de análise	Autor	Grupo/núcleo de pesquisa e/ou estudo	Parte do texto na qual está indicado o grupo/núcleo de pesquisa
	Pires (2017)	“Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade” (Gepefs)	Resumo
	Telles (2018)	Não indicado	-
	Scarlassara (2019)	“Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil” (Gepadi)	Apresentação

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 27 textos indicados no Quadro 8, em 13 não consta vinculação a grupo/núcleo de pesquisa e/ou estudo nos livros, nas teses e das dissertações selecionadas para análise, o que corresponde a 48% da produção bibliográfica localizada. A essa expressiva quantidade, somam--se oito indicações quanto a tal vinculação em elementos não textuais, ou seja: cinco indicações no item “agradecimento”; duas no resumo dos textos selecionados; e uma em nota de rodapé de página. Em apenas seis textos localizados, a vinculação a grupo/núcleo de pesquisa e/ou estudo aparece na introdução do texto, ou seja, propriamente nele³².

Segundo normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (ASSOCIAÇÃO..., 2011, p. 05) o elemento pré-textual “agradecimento” não é item obrigatório, assim não é o local adequado para indicar essa importante informação, tampouco em nota de rodapé. Além de que, ainda que seja essencial,

³² São elementos textuais: Introdução; Desenvolvimento; e Conclusão. Os elementos pré-textuais são: Folha de rosto (obrigatório); Errata (opcional); Folha de aprovação (obrigatório); Dedicatória (opcional); Agradecimentos (opcional); Epígrafe (opcional); Resumo na língua vernácula (obrigatório); Resumo em língua estrangeira (obrigatório); Lista de ilustrações (opcional); Lista de tabelas (opcional); Lista de abreviaturas e siglas (opcional) Lista de símbolos (opcional); e Sumário (obrigatório) (ASSOCIAÇÃO..., 2011, p. 05).

não é suficiente fazer tal indicação apenas no resumo dos textos, como ocorre em dois casos.

A vinculação de pesquisa acadêmico-científica a grupos/núcleos de pesquisa é elemento relevante, pois indica a investigação de um objeto de análise mediante diferentes perspectivas, o que consolida, aprofunda e amplia a compreensão sobre ele. Nesse sentido, os dados apresentados podem indicar que as pesquisas sobre formação de professor para a Educação Infantil ainda são incipientes.

Em relação à vinculação institucional dos programas de pós-graduação onde as pesquisas localizadas foram desenvolvidas, é possível constatar que a prevalência é de instituições geridas pelo poder público, como indicado no Quadro 9.

Quadro 9 – Categoria administrativa e vinculação institucional de pesquisas de mestrado e doutorado sobre formação de professoras e professores para Educação Infantil (2006-2019)

Categoria administrativa	Quant.	Vinculação institucional	Tipo de pesquisa	Autor
Pública	17	Unesp Marília/SP	Doutorado	Almada (2011)
		Unesp-Presidente Prudente/SP	Doutorado	Silva (2018)
		Unesp-Presidente Prudente/SP	Mestrado	Silva (2011)
		Unesp-Presidente Prudente/SP	Mestrado	Oliveira (2016)
		Unesp-Araraquara/SP	Mestrado	Telles (2018)
		Unesp-Araraquara/SP	Mestrado	Scarlassara (2019)
		UFSC-Florianópolis/SC	Doutorado	Albuquerque (2013)
		UFSC-Florianópolis/SC	Mestrado	Kiehn (2007)

Categoria administrativa	Quant.	Vinculação institucional	Tipo de pesquisa	Autor
		USP-São Paulo/SP	Doutorado ³³	Gomes (2009)
		Unicamp-Campinas/SP	Doutorado	Drumond (2014)
		UFRN-Natal/RN	Doutorado	Melo (2014)
		UFG-Goiânia/GO	Mestrado	Martins (2007)
		UNB-Brasília/DF	Mestrado	Oliveira (2007)
		UFPB-João Pessoa/PB	Mestrado	Nóbrega (2012)
		UFJF-Juiz de Fora/MG	Mestrado	Almeida (2016)
		FURG-Rio Grande/RS	Mestrado	Bonilha (2017)
		UEM-Maringá/PR	Mestrado	Pires (2017)
Privada	10	Unimep ³⁴	Doutorado	Azevedo (2013)
		Univali-Itajaí/SC	Mestrado	Dalri (2007)
		Unisantos-Santos/SP	Mestrado	Febonio (2010)
		UCDB-Campo Grande/MS	Mestrado	Oshiro (2010)
		PUC-Campinas/SP	Mestrado	Prado (2011)
		PUC-São Paulo/SP	Mestrado	Secanechia (2011)
		PUC-Campinas/SP	Mestrado	Massucato (2012)
		PUC-Curitiba/PR	Mestrado	Favoretto (2013)
		Univates-Lajeado/RS	Mestrado	Peixoto (2015)

³³ Os livros de Gomes (2009) e Azevedo (2013) constam desta relação pois neles são indicadas as instituições onde as pesquisas de doutoramento foram desenvolvidas.

³⁴ Não tive acesso, até o momento, à tese de Azevedo (2013) que foi publicada em formato de livro (versão que utilizo para análise), assim não é possível indicar o *campus* no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Categoria administrativa	Quant.	Vinculação institucional	Tipo de pesquisa	Autor
		Mackenzie-São Paulo/SP	Mestrado	Lizardo (2017)

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelos dados acima sintetizados é possível depreender que mais da metade (63%) das pesquisas sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, desenvolvidas entre 2006 e 2019, foi realizada junto a programas de pós-graduação de instituições públicas de ensino. Esse fato reforça a defesa pela manutenção e aprimoramento das instituições públicas de ensino por meio de constantes e ininterruptos financiamentos de forma a possibilitar o desenvolvimento de outras pesquisas científicas relevantes à ampliação do conhecimento humano. No Gráfico 3, são apresentados os percentuais quanto à categoria administrativa e à vinculação institucional das pesquisas de mestrado e doutorado localizadas.

Gráfico 3 – Percentual, por categoria administrativa, das instituições onde foram desenvolvidas pesquisas sobre formação inicial de professoras e professores para Educação Infantil (2006-2019)



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo exposto, é possível depreender que as pesquisas brasileiras sobre formação inicial de professoras e professores para Educação Infantil desenvolvidas entre 2006 e 2019 foram empreendidas predominantemente por mulheres, em instituições públicas de ensino localizadas na região sudeste, especialmente no estado de São Paulo. Dentre tais instituições, a Unesp destaca-se como aquela junto a qual foi desenvolvida a maior quantidade de pesquisa sobre a temática ora discutida.

2.3 Quais cursos de Pedagogia têm aspectos investigados nos textos selecionados para análise?

Dos 51 textos selecionados para análise, em 27 são apresentados resultados de investigação de aspecto(s) de um ou mais cursos de Pedagogia com enfoque na formação de professor para a Educação Infantil. No Quadro 10, são indicados categoria de análise do texto, autor e vinculação institucional dos cursos de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) analisado(s).

Quadro 10 – Vinculação institucional dos cursos de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) investigado(s) nos textos selecionados para análise

Quant. por categoria	Categoria de análise	Autor	Vinculação institucional do(s) curso(s) de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) investigado(s) nos textos selecionados para análise	Quant. de cursos abordados ³⁵
1	Livro	Gomes (2009) ³⁶	Centro Universitário Fundação Santo André (FSA), em Santo André/SP	1
1	Capítulo de livro	Gomes (2018a)	Cursos de Pedagogia presenciais de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo	144
5	Tese	Almada (2011)	Um centro universitário, em Imperatriz/MA	1
		Albuquerque (2013) ³⁷	Cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras	33
		Drumond (2014)	UFT, em Miracema/TO	1
		Melo (2014)	UERN, em Patu/RN	1
		Silva (2018)	Unesp, em Presidente Prudente/SP	1

³⁵ Em alguns casos, o mesmo curso foi abordado mais de uma vez, como ocorre, por exemplo, com os cursos vinculados às universidades federais. Ainda assim, optei por quantificar por meio da indicação do autor para possibilitar a visualização da quantidade de cursos abordados por cada um deles. Além desse fato, os pesquisadores analisaram aspectos diferentes dos cursos, o que considero não prejudicar as conclusões a que chego.

³⁶ Como afirmei, nesse livro, Gomes (2009) apresenta resultados de pesquisa de doutorado defendida em 2003 (GOMES, 2003).

³⁷ Albuquerque (2013, p. 21) esclarece que: “O trabalho de investigação realizado vem em certa medida dar continuidade à pesquisa desenvolvida durante a formação de mestrado [KIEHN, 2007] na qual a proposição foi investigar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais do país que ofereciam habilitação em Educação Infantil no ano de 2005.”.

Quant. por categoria	Categoria de análise	Autor	Vinculação institucional do(s) curso(s) de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) investigado(s) nos textos selecionados para análise	Quant. de cursos abordados³⁵
18	Dissertação	Kiehn (2007) ³⁸	Universidades federais brasileiras ³⁹	16
		Martins (2007)	UFG, em Goiânia/GO	1
		Oliveira (2007)	Uma universidade pública em um dos estados do nordeste brasileiro	1
		Febonio (2010)	Unisantos, em Santos/SP e Unisinos, em São Leopoldo/RS	2
		Prado (2011)	Curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior privada do estado de São Paulo	1
		Secanechia (2011)	Instituições de Ensino Superior na cidade de São Paulo ⁴⁰	3
		Silva (2011)	Unesp, em Presidente Prudente/SP	1
		Massucato (2012)	Uma universidade particular do estado de São Paulo	1
		Nóbrega (2012)	UFRN, em Caicó/RN	1
		Favoretto (2013)	Uma Instituição de Ensino Superior privada da região sul do Brasil	1

³⁸ Embora essa dissertação tenha sido defendida em 2007, a pesquisadora analisa as matrizes curriculares dos cursos selecionadas até 2005, em decorrência dos prazos inerentes ao desenvolvimento da pesquisa.

³⁹ UFPA; Ufal; UFS; Ufes; UFF; UFMG; UFU; UFV; Unirio; UFRJ; UFSJ; FURG; UFRGS; UFSC; UFPR; e UFSM. Foram investigados aspectos de 18 cursos de Pedagogia disponibilizados nas 16 instituições federais citadas.

⁴⁰ “Tais instituições dispõem de, aproximadamente, metade das vagas oferecidas no município de São Paulo para aqueles que pretendem se graduar em Pedagogia.” (SECANECHIA, 2011, p. 87).

Quant. por categoria	Categoria de análise	Autor	Vinculação institucional do(s) curso(s) de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) investigado(s) nos textos selecionados para análise	Quant. de cursos abordados ³⁵
		Peixoto (2015)	IFRS, em Bento Gonçalves/RS	1
		Almeida (2016)	UFJF, em Juiz de Fora/MG	1
		Oliveira (2016)	Unesp, em Presidente Prudente/SP	1
		Bonilha (2017)	Universidades Federais ⁴¹ que possuem curso de Pedagogia	50
		Lizardo (2017)	Uma universidade pública, localizada na Grande São Paulo ⁴² e uma particular (sem fins lucrativos), localizada na cidade de São Paulo/SP	2
		Pires (2017)	UEM, em Maringá/PR	1
		Telles (2018)	Unesp, em Araraquara/SP, Bauru/SP, Marília/SP, Presidente Prudente/SP,	6

⁴¹ Ufac, Ufam, Unifap, UFRR, Unir, UFPA, Ufopa, Unifesspa, UFT, Ufal, UFBA, UFRB, UFC, Unilab, UFMA, UFCG, UFRPE, UFPE, UFPI, UFRN, UFS, UNB, UFG, UFMT, UFMS, UFGD, Ufes, Unifal, UFVJM, UFJF, Ufla, Ufop, UFSJ, UFU, UFV, UFMG, UFRJ, Unirio, UFF, UFRRJ, Unifesp, UFSCar, UFPR, UFSS, Unipampa, UFPEL, UFRGS, FURG, UFSM e UFSC. Bonilha (2017) esclarece que não foram encontradas informações sobre o projeto político pedagógico dos cursos de Pedagogia oferecidos nas seguintes universidades: Ufam; UFT; UFRB; UFJF; UFRRJ; e UFPEL. Assim, para análise, neste texto, tais instituições foram suprimidas.

⁴² Também conhecida como região Metropolitana de São Paulo. É composta por 39 cidades: São Paulo, Arujá, Barueri, Biritiba Mirim, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu, Embu-Guaçu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guararema, Guarulhos, Itapeverica da Serra, Itapevi, Itaquaquecetuba, Jandira, Jujutiba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Poá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Salesópolis, Santa Isabel, Santana do Parnaíba, Santo, André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Lourenço da Serra Suzano, Suzano, Taboão da Serra e Vargem Grande Paulista.

Quant. por categoria	Categoria de análise	Autor	Vinculação institucional do(s) curso(s) de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) investigado(s) nos textos selecionados para análise	Quant. de cursos abordados ³⁵
			Rio Claro/SP e São José do Rio Preto/SP	
		Scarlassara (2019)	Unesp, em Araraquara/SP, Bauru/SP, Marília/SP, Presidente Prudente/SP, Rio Claro/SP e São José do Rio Preto/SP	6
2	Artigo científico ⁴³	Herbertz e Vitória (2015)	Uma universidade brasileira localizada na região nordeste; uma universidade cubana localizada no distrito de El Vedado; uma universidade espanhola localizada na região da Galícia; e uma universidade italiana localizada na região da Emília-Romanha	1
		Vargas, Gobbato e Barbosa (2018)	UFRGS e UERGS	2
27	Total			

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os textos selecionados para análise, é possível notar várias instituições brasileiras que tiveram aspectos de seus cursos de Pedagogia investigados no que tange à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil. Os resultados dessas investigações foram publicados/publicizados em: um livro; um capítulo de

⁴³ Para evitar duplicação dos dados, os artigos científicos publicados em periódicos com resultados parciais de pesquisa de mestrado ou doutorado não são indicados nesta categoria de análise pois já constam na categoria “tese” ou “dissertação”. Como exemplo, cito o artigo de Drumond (2013) não indicado neste capítulo por constar na categoria “tese” (DRUMOND, 2014).

livro; cinco teses; 18 dissertações; e dois artigos científicos, o que totaliza 27 produções bibliográficas, nas quais são apresentadas análises de aspectos de cursos de Pedagogia. Em 2017, estudantes de 1212 instituições⁴⁴ de ensino superior realizaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (BRASIL, [2018b]), assim, os cursos de Pedagogia cujos aspectos foram investigados nos textos selecionados para análise indicam quantidade significativa (ainda que insuficiente) de instituições abordadas.

As pesquisas empreendidas cujos resultados são analisados no próximo capítulo indicam parte da realidade brasileira acerca da formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, além de evidenciar a necessidade de desenvolvimento de outras pesquisas que abordem a mesma temática de forma a ampliar a compreensão que se tem sobre essa formação.

Ainda a partir dos dados apresentados no Quadros 10 é possível constatar que alguns pesquisadores investigaram aspectos de um curso de Pedagogia enquanto outros pesquisaram aspectos de dois ou mais cursos. Com objetivo de compreender onde estão localizados os cursos de Pedagogia cujos aspectos foram investigados nos textos selecionados para análise, os dados destacados no Quadro 10 foram organizados no Quadro 11 mediante as seguintes categorias: a) instituições paulistas; b) instituições federais; c) instituições localizadas na região nordeste do Brasil; e d) instituições localizadas na região sul do Brasil.

⁴⁴ “Em 2017, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes na Área de Pedagogia (Licenciatura) contou com a participação de estudantes de 1.212 cursos. Considerando-se a Categoria Administrativa da IES, destaca-se a predominância das Instituições Privadas de ensino, que concentraram 867 dos 1.212 cursos de Pedagogia (Licenciatura), número correspondente a 71,5% dos cursos avaliados [...]” (BRASIL, [2018b], p. 24).

Quadro 11 – Categoria para análise, vinculação institucional e autor do(s) curso(s) de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) investigado(s) nos textos selecionados para análise

Categorias para análise	Vinculação institucional do(s) curso(s) de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) investigado(s) nos textos selecionados para análise	Autor
Instituições paulistas	Unesp, em Presidente Prudente/SP	Silva (2011)
	Unesp, em Presidente Prudente/SP	Oliveira (2016)
	Unesp, em Presidente Prudente/SP	Silva (2018)
	Unesp, em Araraquara/SP, Bauru/SP, Marília/SP, Presidente Prudente/SP, Rio Claro/SP e São José do Rio Preto/SP	Telles (2018)
	Unesp, em Araraquara/SP, Bauru/SP, Marília/SP, Presidente Prudente/SP, Rio Claro/SP e São José do Rio Preto/SP	Scarlassara (2019)
	Centro Universitário Fundação Santo André (FSA), em Santo André/SP	Gomes (2009)
	Unisantos, em Santos/SP	Febonio (2010)
	Três instituições de Ensino Superior na cidade de São Paulo	Secanechia (2011)
	Um curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior privada do estado de São Paulo	Prado (2011)
	Uma universidade particular do estado de São Paulo	Massucato (2012)
	Uma universidade pública, localizada na Grande São Paulo e uma particular (sem fins lucrativos), localizada na cidade de São Paulo/SP	Lizardo (2017)
144 cursos de Pedagogia presenciais de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo	Gomes (2018a)	
Instituições federais	16 universidades federais brasileiras	Kiehn (2007)
	33 cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras	Albuquerque (2013)
	Universidades Federais que possuem curso de Pedagogia	Bonilha (2017)
	UFG, em Goiânia/GO	Martins (2007)
	UFT, em Miracema/TO	Drumond (2014)
	IFRS, em Bento Gonçalves/RS	Peixoto (2015)
	UFJF, em Juiz de Fora/MG	Almeida (2016)

Categorias para análise	Vinculação institucional do(s) curso(s) de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) investigado(s) nos textos selecionados para análise	Autor
Instituições localizadas na região nordeste do Brasil	UFRN, em Caicó/RN ⁴⁵	Nóbrega (2012)
	UERN, em Patu/RN	Melo (2014)
	Uma universidade pública em um dos estados do nordeste brasileiro	Oliveira (2007)
	Um centro universitário, em Imperatriz/MA	Almada (2011)
	Uma universidade brasileira localizada na região nordeste; uma universidade cubana localizada no distrito de El Vedado; uma universidade espanhola localizada na região da Galícia; e uma universidade italiana localizada na região da Emília-Romanha	Herbertz e Vitória (2015)
Instituições localizadas na região sul do Brasil	Unisinos, em São Leopoldo/RS	Febonio (2010)
	UEM, em Maringá/PR	Pires (2017)
	Uma Instituição de Ensino Superior privada da região sul do Brasil	Favoretto (2013)
	UFRGS e UERGS	Vargas, Gobbato e Barbosa (2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

a) Instituições paulistas

No que tange às instituições paulistas, dentre os cursos de Pedagogia cujo(s) aspecto(s) foi(ram) investigado(s), o vinculado à Unesp *campus* de Presidente Prudente/SP é o que mais vezes foi abordado por pesquisadores. Silva (2011; 2018) toma aspectos desse curso como objeto de investigação tanto em pesquisa de mestrado quanto de doutorado, como já mencionado. Ao relacionar os dados

⁴⁵ Essa instituição também poderia constar na categoria “instituições federais”, entretanto, optei por inseri-la na categoria “instituições localizadas na região nordeste do Brasil” de forma a evidenciar o interesse dos pesquisadores por investigar instituições localizadas nessa região brasileira.

apresentados no Quadro 11 com os referentes à orientação de pesquisa fica evidente que Dr^a. Célia Maria Guimarães orientou tanto Silva (2018) quanto Oliveira (2016) em pesquisas nas quais investigam exclusivamente aspectos desse curso de formação de professor para a Educação Infantil.

Aspectos do curso de Pedagogia vinculado à Unesp-Presidente Prudente/SP são abordados também por outras pesquisadoras (TELLES, 2018; SCARLASSARA, 2019) que os analisam juntamente com aspectos de outros cursos oferecidos em cinco *campi* da mesma instituição, a saber: Araraquara/SP, Bauru/SP, Marília/SP, Rio Claro/SP e São José do Rio Preto/SP.

Assim, é possível afirmar que a Unesp (especialmente o curso de Pedagogia oferecido no *campus* de Presidente Prudente/SP) é a instituição paulista que mais foi abordada no que se refere à temática em destaque.

Além dessas, outras pesquisadoras investigaram aspectos de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas paulistas, trata-se de: Gomes (2018a) e Lizardo (2017). Em relação às instituições paulistas particulares, as pesquisadoras que as abordaram foram: Gomes (2009; 2018a); Febronio (2010); Prado (2011); Massucato (2012); e Lizardo (2017).

É possível depreender, pois, que cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas paulistas de ensino foram mais vezes abordados do que os oferecidos por instituições particulares, visto que foram analisados aspectos de cinco⁴⁶ cursos oferecidos por instituições particulares enquanto 16 vezes cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas foram abordados no que tange à

⁴⁶ Os cursos cujos aspectos foram investigados por Gomes (2018a) e Secanechia (2011) não são incluídos nessa quantificação pois ambas as pesquisadoras não indicam a categoria administrativa das instituições abordadas.

formação inicial de professoras e professores para a Educação. Assim, é possível afirmar que as análises apresentadas no próximo capítulo deste livro se referem, predominantemente, a aspectos de cursos de Pedagogia oferecidos em instituições públicas de ensino superior.

b) Instituições federais

Em relação às instituições federais abordadas nos textos selecionados para análise, cujos dados apresento no Quadro 11, é possível afirmar que a pesquisadora Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn é a primeira pesquisadora a investigar a formação de professor para a Educação Infantil em instituições federais de ensino. Como explicito anteriormente, na pesquisa de doutorado defendida em 2013 por essa pesquisadora, são ampliados resultados de pesquisa de mestrado apresentados em 2007. Quatro anos após a defesa da tese de Albuquerque (2013), Bonilha (2017) defende dissertação de mestrado na qual também investiga aspectos da formação de professores para essa etapa de escolarização em instituições federais de ensino nas quais são oferecidos cursos de graduação em Pedagogia. Assim, em três textos (uma tese e duas dissertações) a temática em análise é objeto de investigação de pesquisa acadêmico-científica.

Outras quatro pesquisadoras (MARTINS, 2007; DRUMOND, 2014; PEIXOTO, 2015; ALMEIDA, 2016) também investigaram a formação de professor para a Educação Infantil oferecida em instituições federais, essas, entretanto, realizam pesquisa especificamente sobre aspectos de uma universidade, trata-se das seguintes instituições: UFG-Goiânia/GO; UFT-Miracema/TO; IFRS-Bento Gonçalves/RS; e UFJF-Juiz de Fora/MG. Os cursos

abordados estão localizados em diferentes regiões brasileiras, a saber: centro-oeste, norte, sul e sudeste.

Isso posto, é possível concluir que aspectos de cursos de Pedagogia de diferentes instituições federais foram investigados de forma a problematizar a formação de professor para a Educação Infantil oferecida nesses estabelecimentos de ensino o que nos permite compreender como foi formado o professor em tais locais⁴⁷, entre 2006 e 2019.

c) Instituições localizadas na região nordeste do Brasil

Aspectos de instituições localizadas em duas regiões brasileiras são objeto de investigação das pesquisadoras cujos textos selecionei para análise, trata-se da região nordeste e da região sul (que será abordada no tópico a seguir). Em relação às instituições localizadas na região nordeste, dentre as análises possíveis, destaco que apenas duas pesquisadoras (NÓBREGA, 2012; MELO, 2014) indicam a instituição abordada (respectivamente UFRN-Caicó/RN e UERN-Patu/RN), ambas localizadas no Rio Grande do Norte. Os demais pesquisadores (OLIVEIRA, 2007; ALMADA, 2011; HERBERTZ; VITÓRIA, 2015) indicam de maneira genérica as instituições abordadas.

Considero que a possibilidade de organizar os textos selecionados a partir da categoria “instituições localizadas na região nordeste do Brasil” indica a preocupação de pesquisadores quanto à formação de professor para a Educação Infantil oferecida nessa região

⁴⁷ Dados mais específicos sobre as conclusões às quais chegam as pesquisadoras mencionadas serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

brasileira, visto que quatro pesquisadores as abordam. De tal ação, resultou uma tese, duas dissertações e um artigo científico.

d) Instituições localizadas na região sul do Brasil

No que tange à categoria “Instituições localizadas na região sul do Brasil” foram localizados três textos: Febronio (2010) investigou aspectos da formação de professor para a Educação Infantil na Unisinós-São Leopoldo/RS; Pires (2017) pesquisou aspectos da mesma formação na UEM-Maringá/PR; Favoretto (2013) analisou aspectos de uma instituição superior privada não identificada; e Vargas, Gobato e Barbosa (2018) investigaram aspectos dessa formação na UFRGS e na UERGS.

Apesar de quantitativamente modesto, os resultados apresentados por tais pesquisadoras indicam o início de relevantes investigações sobre a temática em questão nessa região brasileira.

Após as considerações quanto às quatro categorias de análise indicadas – a) instituições paulistas; b) instituições federais; c) instituições localizadas na região nordeste do Brasil; e d) instituições localizadas na região sul do Brasil – é possível afirmar que, semelhantemente ao que concluo sobre onde foram desenvolvidas as pesquisas cujos textos selecionei para análise, também em relação à vinculação institucional dos cursos de Pedagogia abordados nesses textos a maior incidência recai sobre as instituições paulistas, especialmente à Unesp, particularmente o *campus* de Presidente Prudente/SP.

Dois textos selecionados para análise revelam características diferentes dos indicados nos quadros 10 e 11. Neles, não são destacados resultados da análise de aspectos de curso(s) de Pedagogia. No livro de Azevedo (2003), são apresentados resultados da análise

de textos expostos em reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) entre 1994 e 2007. No capítulo de livro de autoria de Kishimoto (2009), é apresentada proposta de curso à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com destaque à formação do professor para Educação Infantil. No Quadro 12, são sintetizadas informações sobre esses documentos.

Quadro 12 – Documentos analisados em dois textos selecionados para análise

Categoria de análise	Autoria	Texto analisado no documento localizado
Livro	Azevedo (2013)	Análise de 39 trabalhos de pesquisa do Grupo de Trabalho (GT) 7 “Educação da Criança e Pesquisa em Educação”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicados entre 1994 e 2003.
Capítulo de livro	Kishimoto (2009)	Proposta de curso de Pedagogia apresentada pela autora à Faculdade de Educação da USP e discutida no período de 2004/2005.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados destacados por Azevedo (2013) referem-se a momento histórico anterior à promulgação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a). Como explicitado, nele são apresentados resultados de trabalhos de pesquisa do GT 7 “Educação da Criança e Pesquisa em Educação”, da ANPEd, publicados entre 1994 e 2003 fora dos parâmetros temporais estabelecidos (2006-2019) para a pesquisa cujos resultados apresento. Apesar disso, esse texto também foi incluído nessa análise pois sua publicação ocorreu dentro dos marcos temporais estabelecidos⁴⁸.

⁴⁸ O mesmo ocorre com o texto de Gomes (2009). Se considerarmos que as DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006) foram promulgadas em 15 de maio de 2006 e publicadas em 16 de maio do mesmo ano, é plausível considerar que nos textos de Dalri (2007), Kiehn (2007), Martins (2007) e Oliveira (2007) também são apresentadas análises sobre a formação inicial de

O texto de Kishimoto (2009) é particularmente relevante aos objetivos estabelecidos para a pesquisa cujos resultados sintetizo, pois, a pesquisadora expõe proposta de curso de Pedagogia com ênfase à formação de professor para a Educação Infantil. Nesse sentido, a proposição de Kishimoto (2009) evidencia sua preocupação e de outros pesquisadores⁴⁹ empenhados em elaborar proposta curricular na qual essa formação articule-se com a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental⁵⁰.

Além desses textos, localizei o livro de Gomes (2009), os capítulos de livro de Raupp e Arce (2009) e Gomes (2018a), o que resulta em dois livros (GOMES, 2009; AZEVEDO, 2013) e três capítulos de livros (KISHIMOTO, 2009; RAUPP; ARCE, 2009; GOMES, 2018a) selecionados para análise, como indico no Quadro 3. Por meio desses dados é possível depreender que a quantidade de teses e dissertações é consideravelmente superior (cinco teses e 20 dissertações) a de livro e capítulos de livro o que indica a demanda de divulgação de resultados de pesquisa sobre a temática que extrapolem os limites acadêmicos.

Em relação à categoria de análise “artigo científico”, selecionei 21 textos (também como indicado no Quadro 3), sendo que: a) os artigos de Castro e Lima (2012), Albuquerque, Haas e Araújo (2013),

professor para a Educação Infantil em curso de Pedagogia anteriores à promulgação desse instrumento legal. Apesar disso, esses textos são aqui incluídos pelos motivos explicitados.

⁴⁹ A autora esclarece que a proposta curricular apresentada no final do texto “[...] foi colaboração dos professores Manoel Oriosvaldo de Moura, Mônica Appezzato Pinazza e Marina Célia Dias Moraes.” (KISHIMOTO, 2009, p. 53, nota de rodapé de página).

⁵⁰ Como apresento no próximo capítulo, pesquisadores (ALMADA, 2011; KIEHN, 2007; NASCIMENTO, 2015; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2018; VARGAS, BOBATO, BARBOSA, 2018) concluem que a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia ocorre em detrimento da formação do professor para a Educação Infantil.

Mello (2014), Herbertz e Vitória (2015), Oliveira, Silva e Guimarães (2015), Stangherlim, Vercelli e Santos (2015), Peroza e Martins (2016), Gomes (2017), Nascimento e Cavalcante (2017), Nascimento e Lira (2017), Oliveira e Andrade (2017), Côco, Vieira e Giesen (2018; 2019), Pinheiro, Rodrigues, Maranhão e Fialho (2018) e Vargas, Gobbato e Barbosa (2018) são de autoria de pesquisadores que investigam e/ou orientam pesquisas sobre a temática em análise⁵¹; b) nos artigos de Febrônio (2011) e Drumond (2013; 2018) são apresentados resultados parciais de pesquisas de mestrado ou doutorado já indicadas; c) os artigos de Amaral (2011)⁵²,

⁵¹ Herbertz (HERBERTZ; VITÓRIA, 2015), Nascimento (NASCIMENTO; CAVALCANTE, 2017) e Vieira (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2018; 2019) assinam o artigo como doutorandas e Oliveira (OLIVEIRA, ANDRADE, 2017) e Giesen (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2018; 2019) como mestrandas. Nascimento e Lira (2017) explicitam que “Esse artigo traz parte das reflexões da dissertação de Mestrado de uma das autoras [...]” sem, entretanto, indicar qual delas.

⁵² Segundo consta na Plataforma Lattes, o título da dissertação dessa pesquisadora é: **O manual do professor dos livros didáticos de história do ensino fundamental**: significações de professores para sua prática (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4408894Y8>. Acesso em: 28 dez. 2020). No *site* da biblioteca digital da UEL consta outro título para esse texto defendido em 2012, a saber: **Significações do professor de história para sua ação docente**: o livro didático de história e o manual do professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNLD 2008 (Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178886>. Acesso em: 28 dez. 2020). Tal divergência decorre, possivelmente, da não atualização dos dados inseridos no currículo Lattes da pesquisadora. Ainda assim, é possível depreender em ambos os títulos que a ênfase da autora não recai sobre a formação inicial de professor para a Educação Infantil.

Gonçalves (2014)⁵³ e Nascimento (2015)⁵⁴ não resultam de síntese de teses ou dissertações de sua autoria nas quais são abordados aspectos da formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia. Apresento, no Quadro 13, tais dados de forma a evidenciar tais informações.

Quadro 13 – Indicação de categoria e autor dos artigos científicos selecionados para análise

Categoria de análise dos artigos científicos selecionados para análise	Autor
Artigos de pesquisadores nos quais é abordada a temática em análise	Castro e Lima (2012)
	Albuquerque, Haas e Araújo (2013)
	Mello (2014)
	Herbertz e Vitória (2015)
	Oliveira, Silva e Guimarães (2015)
	Stangherlim, Vercelli e Santos (2015)
	Peroza e Martins (2016)
	Gomes (2017)
	Nascimento e Cavalcante (2017)
	Nascimento e Lira (2017)

⁵³ O título da dissertação defendida por essa pesquisadora junto à UFSC em 2007 é **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** e o título da tese defendida em 2012 junto à FURG é **Educação ambiental e profissão docente: uma discussão sobre o sentimento de pertencimento no curso de Pedagogia da FURG** (Disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4776799J5>. Acesso em: 28 dez. 2020), ou seja, por meio desses títulos depreende-se que a ênfase da pesquisadora em ambos não é a formação inicial de professor para a Educação Infantil.

⁵⁴ Segundo informações localizadas no currículo Lattes dessa pesquisadora, o título da dissertação de mestrado defendida em 2015 junto à UNICENTRO é: **O profissional da Educação Infantil e os cursos de Licenciaturas: desencontros na Formação inicial** (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4365261A7>. Acesso em: 28 dez. 2020). Assim, a ênfase recai sobre licenciaturas e não especificamente sobre a licenciatura em Pedagogia.

Categoria de análise dos artigos científicos selecionados para análise	Autor
	Oliveira e Andrade (2017)
	Côco, Vieira e Giesen (2018; 2019)
	Pinheiro, Rodrigues, Maranhão e Fialho (2018)
	Vargas, Gobbato e Barbosa (2018)
Artigos nos quais são apresentados resultados parciais de pesquisas de mestrado ou doutorado	Febronio (2011)
	Drumond (2013; 2018)
Artigos que não resultam de síntese de teses ou dissertações sobre a formação inicial de professor para a Educação Infantil	Amaral (2011)
	Gonçalves (2014)
	Nascimento (2015)

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados sintetizados acima, é possível depreender que a maior quantidade de artigos selecionados para análise (14 artigos, dos 21 selecionados) é de autoria de pesquisadores (professores e orientadores). Quando esse dado é relacionado com os apresentados nos Quadros 5 e 7 explicita-se o crescente interesse de pesquisadores quanto à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, inclusive em decorrência da regularidade de publicações sobre a temática em artigo científico, desde 2011.

Como é possível observar por meio dos dados apresentados no Quadro 13, o primeiro artigo localizado e selecionado sobre a temática em análise foi publicado em 2011, cinco anos após a promulgação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), o que indica lacuna quanto a questionamentos, apontamentos e proposições, nesse período, sobre essa formação. Após esse lapso temporal, entretanto, as publicações não sofreram interrupções até 2019 (ano de encerramento da pesquisa bibliográfica cujos dados apresento neste livro).

Ainda quanto aos dados apresentados no Quadro 13, é possível observar que, em três artigos científicos localizados e selecionados (FEBRONIO, 2011; DRUMOND, 2013; 2018), são expostos resultados parciais de pesquisa de mestrado ou doutorado já mencionadas. Isso indica que, ao longo ou após a defesa da tese ou da dissertação, os pesquisadores divulgaram os resultados obtidos por meio da pesquisa desenvolvida de forma a ampliar as discussões sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.

Somente três artigos científicos localizados e selecionados não correspondem diretamente à pesquisa desenvolvida pelo autor (AMARAL, 2011; GONÇALVES, 2014; NASCIMENTO, 2015) durante o mestrado ou o doutorado. Como indico anteriormente (em nota de rodapé de página), por meio do título do texto dessas autoras é possível considerar que a temática abordada por elas em tese ou dissertação não corresponde diretamente à temática em análise. Amaral (2011) defendeu dissertação de mestrado em 2012, assim o artigo localizado foi publicado durante o desenvolvimento da pesquisa. No caso do artigo de Nascimento (2015) o ano de publicação do artigo e de defesa da dissertação é o mesmo, 2015. Em relação ao artigo de Gonçalves (2014), constata-se que a publicação do artigo ocorreu dois anos após a defesa da tese, ocorrida em 2012 e sete após a defesa da dissertação, ocorrida em 2007. Isso indica que essa pesquisadora ampliou considerações sobre o curso de Pedagogia iniciadas quase uma década antes da publicação do artigo.

Dentre os autores indicados no Quadro 13, alguns se destacam dos demais por já terem sido citados anteriormente, trata-se: da pesquisadora Dr^a. Suely Amaral Mello (MELLO, 2014) que orientou a pesquisa para doutoramento do Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada (ALMADA, 2011); as pesquisadoras Dr^a.

Rosângela Aparecida Galdi da Silva (OLIVEIRA; SILVA; GUIMARÃES, 2015) que defendeu pesquisa de mestrado e doutorado sobre a temática em destaque (SILVA, 2011; 2018) e sua orientadora de doutoramento Dr^a. Célia Maria Guimarães que orientou duas pesquisas sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil; e a pesquisadora Dr^a. Marineide de Oliveira Gomes (GOMES, 2017) que pesquisa, desde o doutoramento (GOMES, 2003), sobre o tema em análise.

Localizei quatro textos dessa pesquisadora (GOMES 2003; 2009; 2017; 2018a) nos quais aborda a formação de professor para a Educação Infantil em curso de Pedagogia, o que indica consistente e contínua discussão sobre a temática. Além dos textos mencionados, Gomes organizou, em 2018, o *e-book* intitulado **Formação de professores na Educação Infantil: conquistas e realidades** (GOMES, 2018b), cujo objetivo é “[...] dar visibilidade a pesquisas de autoria de pesquisadores (as) de diferentes instituições de nível superior [...]” (GOMES, 2018b, p. 08) brasileiras. O livro é composto por cinco capítulos, sendo o primeiro de autoria de Gomes (2018a). Os títulos dos demais capítulos são, respectivamente: “A formação continuada dos profissionais de Educação na cidade de São Paulo: uma história de avanços e retrocessos”, de Marcia A. Colber de Lima e Claudia Panizzollo; “Matemática na Educação Infantil e a resignificação da prática docente em Formação Continuada”, de Gisele Mendes Amorim e Vanessa Dias Moretti; “Educação científica na Educação Infantil: o que dizem os docentes”, de Amanda Cristina Teagno Lopes Marques; e “Formação cultural de professores de crianças pequenas: perspectivas a partir de ações educativas em Museus de Arte”, de Jéssica Sacuman e Marineide de Oliveira Gomes. Como é possível depreender pelo título dos capítulos, apenas no de Gomes (2018a) a formação inicial de professoras e professores para a

Educação Infantil em curso de Pedagogia é abordada, por isso apenas ele foi selecionado para análise. Ainda assim, esse *e-book* é relevante à temática pois o eixo articulador dos capítulos é a formação (inicial e continuada) de professor para a Educação Infantil.

Pelo exposto, constato contínuo interesse (desde 2011) pelo tema em análise cujas considerações centrais foram sintetizadas em 21 artigos científicos localizados e selecionados para análise.

Assim, concluo a exposição quali-quantitativa dos livros, capítulos de livro, teses, dissertações e artigos científicos relevantes à discussão que proponho sobre formação inicial de professor para a Educação Infantil em curso de Pedagogia, publicados no Brasil entre 2006 e 2019 e localizados nas bases de dados e no acervo mencionado.

2.4 Quais conclusões são possíveis a partir dos dados apresentados sobre a produção bibliográfica brasileira (2006-2019) quanto à formação inicial de professoras e professor para a Educação Infantil em cursos de Pedagogia?

Por meio da pesquisa empreendida cujos dados foram apresentados e analisados neste capítulo é possível responder à questão norteadora acerca da metodologia de pesquisa utilizada: “Como foram localizados e selecionados os textos brasileiros sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?”. Os textos selecionados para análise foram localizados entre agosto de 2018 e março de 2020: no Catálogo de teses e dissertações e no portal de periódicos da Capes; no Catálogo Athenas – Unesp; em textos do tipo “estado do conhecimento” ou “estado da arte” (FERREIRA, 2002); nos próprios textos científicos localizados; e no acervo desta pesquisadora.

Dentre as conclusões possíveis quanto aos textos selecionados é possível afirmar que a maior quantidade deles são artigos científicos, seguidos de dissertações, teses, capítulos de livro e livros.

Constato, também, que não houve, entre 2006 e 2019, regularidade quantitativa no que tange à produção de conhecimento sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia. A quantidade de textos publicados/publicizados nesse período variou entre zero e sete, sendo que, nesse período, não houve publicação/publicização sobre a temática, apenas em 2006 e 2008. Como destaque, os anos com menor incidência de publicações/publicizações foram 2010 e 2019 e os de maior incidência foram 2017 e 2018, o que indica necessidade de tempo para analisar consistentemente as implicações decorrentes da homologação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), após uma década de sua publicação.

Quanto à questão “Qual a vinculação institucional e quem pesquisa sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?” depreendo que mais da metade (63%) das pesquisas sobre essa formação foi realizada junto a programas de pós-graduação de instituições públicas de ensino, sendo que nenhuma delas foi desenvolvida junto a programas de pós-graduação de instituições localizadas na região norte brasileira. Em contrapartida, a região com maior incidência de pesquisas sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil é a região sudeste.

Dos 4607⁵⁵ programas de pós-graduação brasileiros credenciados e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação,

⁵⁵ O total de Programas de pós-graduação das demais regiões é: Sul 984, Nordeste 960, Centro-Oeste 398 e Norte 282. Informações disponíveis na Plataforma Sucupira, no endereço eletrônico:

em 2022, 1983, ou seja, 43% estão na região sudeste. Isso pode explicar a maior incidência de pesquisa sobre a temática em análise nessa região do país.

O estado dessa região com maior produção científica sobre o tema é São Paulo, sendo que a instituição que se destaca é a Unesp (de diferentes *campi*) por ser junto a qual foi desenvolvida maior quantidade de pesquisa sobre a temática abordada. Dentre os *campi* dessa instituição destaca-se o localizado em Presidente Prudente/SP por ser onde a maior quantidade de pesquisa foi desenvolvida. Além disso, o curso de Pedagogia oferecido por essa instituição foi o que teve mais aspectos investigados pelos pesquisadores cujos textos foram localizados e selecionados.

Constato, ainda, que a formação de professor para a Educação Infantil é uma preocupação feminina, sendo que algumas pesquisadoras se destacam pela produção/orientação sobre essa temática, a saber: Prof^ª. Dr^ª. Eloísa Acires Candal Rocha, Dr^ª. Célia Maria Guimarães, Dr^ª. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, Dr^ª. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo, Dr^ª. Marineide de Oliveira Gomes, Dr^ª. Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn, Dr^ª. Rosângela Aparecida Galdi da Silva e Dr^ª. Suely Amaral Mello.

Em relação à vinculação de pesquisa acadêmico-científica a grupos/núcleos de pesquisa, os dados apresentados indicam que em alguns casos as pesquisas não foram desenvolvidas em âmbito de grupos de pesquisa, evidenciando que a formação inicial do professor para a Educação Infantil (objeto de análise dos pesquisadores) não decorre de problema conjunto de um grupo de investigadores. A fragilidade de vínculo a grupos/núcleos de pesquisa é evidenciada por

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>. Acesso em: 15 abr. 2022.

meio do local (nos textos) onde tais indicações são realizadas, em muitos casos, essa informação ou não é mencionada, ou é indicada no item “agradecimento”, em nota de rodapé de página ou apenas no resumo.

Em relação à questão “Quais conclusões são possíveis a partir dos dados apresentados sobre a produção bibliográfica brasileira (2006-2019) quanto à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em cursos de Pedagogia?”, é possível considerar, apesar dos variados aspectos de cursos de Pedagogia brasileiros investigados pelos pesquisadores reunidos na revisão bibliográfica apresentada, que a quantidade de textos decorrentes dessas investigações ainda é insuficiente, sendo necessário ampliação desses dados de forma a conhecê-la em profundidade.

Isso posto, concluo que a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia é um campo de pesquisa em constituição em decorrência do interesse de pesquisadoras brasileiras e da quantidade (ainda modesta) de análises sobre aspectos de cursos de Pedagogia oferecidos em instituições públicas e privadas no país. Além disso, a quantidade de publicação de livros e capítulos de livros sobre a temática em análise também é modesta, indicando necessidade de ampliação da divulgação de resultados de pesquisa acadêmica (sintetizados em teses e dissertações) para além dos limites acadêmicos, ou seja, em livro, por exemplo.

CAPÍTULO III

O QUE SABEMOS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, NO BRASIL?

Com objetivo de analisar a produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil publicada/publicizada entre 2006 e 2019, apresento, neste capítulo, resultados apresentados nos textos localizados e selecionados.

Com base nos objetivos estabelecidos, dos 51 textos selecionados para análise, foi possível elaborar sete eixos-temáticos de investigação, a saber: 1) “Produção científica sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil”; 2) “Legislação sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil”; 3) “Organização curricular do curso de Pedagogia, com ênfase na formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil”; 4) “Espaço da formação de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia”; 5) “Estágio na Educação Infantil no curso de Pedagogia”; 6) “Concepções dos graduandos em Pedagogia sobre Educação Infantil”; e 7) “Limites e contribuições do curso de Pedagogia à formação de professoras e professores para a Educação Infantil”.

Evidentemente, essa é apenas uma possibilidade de sistematização e discussão dos dados e foi realizada com base nos objetivos estabelecidos pelos pesquisadores dos textos selecionados.

Trata-se de classificação levando em consideração o principal objetivo (objetivo geral) estabelecido à pesquisa, todavia, ao longo do texto, o autor apresenta resultados que extrapolam tais objetivos, por isso um mesmo autor é indicado em mais de um eixo-temático.

Neste capítulo, excluí da análise os artigos de Febrônio (2011) e Drumond (2013; 2018) porque resultam de pesquisa para obtenção do título de mestre, assim, optei por analisar as dissertações em detrimento dos artigos delas decorrentes. Excluí, também, o artigo de Mello (2014) porque seu conteúdo dialoga diretamente com o tema em análise (formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em perspectiva desenvolvente), assim, será abordado no próximo capítulo deste livro, pois indica uma proposta efetiva/concreta de formação inicial desenvolvente para esse professor.

Busco responder, ao longo deste capítulo, as seguintes questões norteadoras:

- a) O que sabemos quanto à produção científica sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?
- b) O que sabemos quanto à legislação sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?
- c) O que sabemos sobre a organização curricular do curso de Pedagogia, com ênfase na formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?
- d) O que sabemos sobre o espaço da formação de professoras e professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia?
- e) O que sabemos sobre estágio na Educação Infantil no curso de Pedagogia?
- f) O que sabemos sobre as concepções dos graduandos em Pedagogia sobre Educação Infantil?

g) O que sabemos quanto aos limites e contribuições do curso de Pedagogia à formação de professoras e professores para a Educação Infantil?

A organização dos tópicos segue sequência lógica de exposição: início apresentando o que os pesquisadores consideram sobre a produção científica da temática em análise. Em seguida, discorro sobre o aspecto legal dela, com destaque para as considerações referentes às DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), pois é o documento legal mais analisado nessa produção. A seguir, abordo aspecto específico do curso de Pedagogia, a organização curricular como forma de compreender a formação de professor para a Educação Infantil no âmbito desse curso. Diretamente relacionado a tal organização curricular está o espaço destinado, nesse curso, a essa formação, assim, busco, na sequência, compreender como ela foi tratada entre 2006 e 2019.

O tema que destaco, posteriormente, refere-se à disciplina Estágio na Educação Infantil, pois dentre as disciplinas referentes à Educação Infantil no curso de Pedagogia, o estágio foi abordado por vários pesquisadores cujos textos selecionei para análise por ser considerada disciplina síntese entre aspectos teóricos e práticos. Alguns pesquisadores buscaram compreender as concepções dos graduandos quanto à formação para a Educação Infantil e esse é o tema que abordo no tópico subsequente àquele no qual destaco o estágio.

Finalizo o capítulo destacando o que os autores dos textos analisados consideram limites e contribuições do curso de Pedagogia aos graduandos no que se refere à formação para a Educação Infantil.

3.1 O que sabemos quanto à produção científica sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

Em relação ao eixo-temático “Produção científica sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil” é possível depreender, por meio da análise do conteúdo dos textos selecionados, que, na década de 1990, houve ampliação de pesquisas brasileiras sobre a Educação Infantil e, conseqüentemente, sobre a formação de seus profissionais, como afirmam Prado (2011), Almeida (2016) e Peroza e Martins (2016):

Se fizermos uma visita aos artigos do GT-07 da ANPED, nas décadas de 1990, podemos observar a importância que passou a ser dada a infância, formação do profissional dedicado a essa etapa do ensino e aspectos como a necessidade da integração entre o cuidar e educar. A formação inicial do professor, suas necessidades formativas passaram a ser tratadas nas pesquisas acadêmicas no campo da educação infantil. (PRADO, 2011, p. 46).

[...] por muitos anos, a formação do professor para atuação na infância não ocupava um espaço efetivo nas pautas do cenário educacional brasileiro. Porém, na década de 1990, pós Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 9394/96, tal formação passou a ser reconhecida. (ALMEIDA, 2016, p. 26).

Uma busca simples no site da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, comprova que as pesquisas referentes à educação infantil aumentaram consideravelmente após a aprovação da LDBEN/96. A partir das palavras-chave ‘Educação Infantil’, a busca apresentou, em 1996, uma tese e uma dissertação. Já em 2006, ano em que foi aprovada a Resolução nº. 1 do CNE com as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, foram publicadas 12

teses e 37 dissertações. Por fim, no ano de 2015 foram registradas 7 teses e 43 dissertações sobre a temática. (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 820).

As pesquisadoras identificaram que, apesar de ter aumentado a produção científica quanto à temática, ainda há escassez de pesquisas sobre a formação do professor para atuar junto à Educação Infantil, o que caracteriza tais estudos como incipientes. Por meio das citações a seguir, é possível evidenciar tal conclusão:

Os estudos realizados sobre a Pedagogia geralmente giram em torno da identidade do curso, da formação dos professores e do seu campo de estudo, não enfatizando a formação do professor de criança pequena nesse curso. (MARTINS, 2007, p. 93).

[...] ainda são incipientes os estudos acerca das questões que se referem à docência na educação infantil, principalmente, no contexto dos cursos de Pedagogia como espaço de formação profissional do pedagogo e da pedagoga. (OLIVEIRA, 2007, p. 17).

No Brasil, há menos estudos sobre a formação de profissionais para a infância do que para crianças mais velhas, o que limita a compreensão da relevância da educação para as crianças pequenas. (KISHIMOTO, 2009, p. 47).

Notamos que poucos artigos trataram da formação universitária, apesar de todos alegarem a necessidade dessa, posto que é direito conquistado e que auxilia na construção de uma educação de qualidade. (PRADO, 2011, p. 59).

[...] ao realizar uma revisão bibliográfica no site da Anped, nos grupos de trabalho de Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 7) e no de Formação de Professores (GT8), no período de 2005

a 2010 e após selecionar para análise alguns artigos voltados para a presente temática, foi possível perceber que a educação infantil e a formação de seus professores ainda se encontra muito carente em diversos aspectos, como: o perfil do professor que se deseja formar; as representações que se tem sobre educação infantil, infância e criança; a desvalorização social e profissional do professor de educação infantil; a pouca qualificação do professor para atuar nessa etapa da educação, enfim, questões voltadas para a identidade desse professor, que sinalizam para a importância de uma formação inicial que efetivamente contribua para a sua valorização profissional. (MASSUCATO, 2012, p. 12).

[...] os estudos que discutem formação de professores(as) não têm privilegiado a docência na Educação Infantil, de modo que os(as) professores(as) de crianças pequenas representam uma parcela do magistério negligenciada nas pesquisas acadêmicas que investigam o trabalho docente. (DRUMOND, 2014, p. 09).

[...] a temática da formação inicial em pedagogia com foco na docência na Educação Infantil ainda é um tema com pouca circulação nos periódicos da área, o que fortalece o propósito da pesquisa proposta. (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2018, p. 75).

[...] escassez de referenciais teóricos brasileiros sobre os conhecimentos específicos adequados ao professor de Educação Infantil e a sua profissionalidade docente. (SILVA, 2018, p. 192).

Ainda em relação às pesquisas sobre formação de professor para a Educação Infantil, Dalri (2007) e Oliveira, Silva e Guimarães (2015) afirmam que mais negligenciada ainda é a formação do professor para atuar em creche, pois:

Entre as áreas identificadas como carentes de pesquisas incluem-se diversas questões relativas à educação de zero a três anos, principalmente na formação profissional. (DALRI, 2007, p. 10).

[...] o conjunto de pesquisas localizadas aponta que, embora os cursos de Pedagogia apresentem a preocupação de rever suas propostas curriculares de modo a contemplar a Educação Infantil, a formação continua restrita e parcial, desenvolvida de um modo que o modelo escolar do Ensino Fundamental consiste no pilar. Além disso, as poucas reflexões e estudos sobre Educação Infantil existentes nos cursos de Pedagogia costumam se restringir à pré-escola, apesar de a infância de zero a três anos integrar a etapa da educação infantil, no Brasil. (OLIVEIRA; SILVA; GUIMARÃES, 2015, p. 142).

Secanechia (2011) destaca sobre esse aspecto que:

A partir da revisão da literatura a respeito dos estudos sociais sobre a infância, pode-se pressupor que, nos cursos de Pedagogia (contexto específico e temporalmente recortado), as crianças em idade escolar obrigatória têm sido priorizadas, relegando os bebês e seu atendimento em creche à questão de segunda ordem. Tais considerações fomentam o debate acerca da posição de subalternidade atribuída aos bebês nas políticas públicas de educação e de cuidado contemporâneas, bem como aos professores que atuam na EI. (SECANECHIA, 2011, p. 29).

Paradoxalmente, Dalri (2007, p. 08) argumenta que “No mundo acadêmico, intensifica-se o interesse pela discussão sobre a função da creche no desenvolvimento das crianças e sobre a necessidade de ver essa instituição não apenas como um direito da mãe trabalhadora, mas também como um direito da criança.”. Assim, é possível observar que apesar da assunção de que a creche contribui para o desenvolvimento das crianças, pesquisas que evidenciem a

formação dos professores para atuar nessas instituições ainda são poucas.

Apesar de insuficientes, nas pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores, cujos textos selecionei para investigação, evidenciam-se expectativas depositadas nessa formação. Nos textos, os pesquisadores afirmam que:

O perfil almejado para o professor é o daquele que planeja a atividade pedagógica em um espaço socializador, organizando-o, mediando a aprendizagem social e sendo reflexivo. (PRADO, 2011, p. 61).

[...]

A seguir apresentamos, resumidamente, os pontos que consideramos fundamentais, citados pelos artigos, no que se refere ao perfil desse professor que deve ser reconhecido como aquele que:

- É portador de direitos de formação permanente, direitos de melhores condições de salário, trabalhistas e que, por isso, contribuem para uma educação de qualidade;
- É mediador entre saberes e culturas (por meio das interações e diálogos);
- Reflete sobre sua prática, portanto, crítico e reflexivo;
- Aprende a olhar para as crianças, observando-as; sobre suas próprias práticas; a valorizar o movimento do corpo; a organizar ambientes seguros, criativos e alegres, pensados para as crianças e suas especificidades; sobre múltiplos procedimentos em pesquisa e na sua prática. Com isso aprende também a observar, aprendendo a pensar concepções e valores e decidir as ações mais adequadas;
- Privilegia as múltiplas linguagens, opondo-se à tendência rotinizadora, que pressupõe a educação escolar; devendo ser, portanto, ações livres de padronização ou práticas de controle;

- Valoriza a brincadeira, conhece a constituição da infância e suas linguagens;
- Conhece a história de atendimento e das conquistas por meio das políticas públicas, por isso se valoriza como profissional e não mais como indivíduo com vocação para cuidar de crianças. (PRADO, 2011, p. 64-65).

[...] na categoria *Formação dos profissionais*, as vinte e oito pesquisas encontram na formação dos professores expectativas para que a Educação Infantil consiga enfrentar os desafios através de um trabalho docente que respeite os direitos das crianças pequenas. Essas investigações tratam de necessidades formativas, experiências realizadas, solicitação de revisão da formação inicial, transformação das práticas cotidianas das creches e pré-escolas, articulação entre teoria e prática, e ainda, apontam sugestões e possibilidades para um trabalho formativo com os profissionais. (SILVA, 2011, p. 100-101, grifo da autora).

As pesquisas na área da Educação Infantil consideram a singularidade da docência com crianças pequenas e apontam a necessidade de uma pedagogia que forme professores(as) para atuar com crianças pequenas, que considere os saberes próprios dessa etapa educacional. Portanto, discutir a formação docente para a Educação Infantil implica problematizar os cursos de formação inicial de professores(as) de crianças pequenas e analisar os saberes que têm sido produzidos nesses cursos, nas disciplinas curriculares e nos estágios. (DRUMOND, 2014, p. 22-23).

É possível observar que as expectativas quanto à formação desse professor recaem sobre um profissional que planeja, orienta, organiza e medeia o processo educativo das crianças de forma intencional e consciente, respeitando-as como cidadã. Além disso, as pesquisadoras citadas destacam que atuar junto às crianças da

Educação Infantil demanda postura pedagógica singular, ou seja, com especificidades diferentes a dos professores que atuam nos demais segmentos educativos.

Diferentemente disso, Massucato (2012) apresenta a dualidade quanto à representação social desse profissional atualmente. Por meio da pesquisa por ela empreendida, considera que:

[...] a maioria das dissertações por nós analisadas apresenta uma representação social do professor de educação infantil ora como daquele que prepara para os conteúdos do ensino fundamental e são percebidos como professores escolarizantes, ora como daqueles que possuem a função de cuidar e educar, bastante difundida na área. (MASSUCATO, 2012, p. 15).

Pautando-se nos resultados obtidos, a pesquisadora afirma que:

[...] tornou-se visível na revisão bibliográfica, que a identidade do professor de educação infantil, enquanto configurando-se como um processo de idas e vindas, construído socialmente, ainda está em elaboração, necessitando, portanto, de mais estudos que visem contribuir para o debate. (MASSUCATO, 2012, p. 17).

Assim, Massucato (2012) considera que as pesquisas sobre a identidade do professor para a Educação Infantil são insuficientes, o que corrobora os dados apresentados em relação à insuficiência de pesquisas sobre a formação desse profissional de forma a atingir as expectativas quanto a atuação dele, como menciono acima.

Em relação às tendências sobre formação de professores para a Educação Infantil, Raupp e Arce (2009, p. 58) compreendem que:

A tendência que vêm se consolidando na formação dos professores traz alguns destaques, em especial, a secundarização do conhecimento, a predominância da epistemologia da prática, o desenvolvimento das competências [...]. Trata-se da perspectiva pragmática, cujo foco é a racionalidade instrumental [...].

Alicerçadas em pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2006; 2012), Raupp e Arce (2009) afirmam que:

Na maioria do conjunto da produção científica analisada, identificamos a valorização da *formação prática-reflexiva*, dos *saberes* das professoras, das trocas de experiências, das histórias de vida que seguem a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo, e, para isso, o conhecimento de que as professoras se apropriaram fora da escola é valorizado e proporcionado condições para que elas construam seu próprio conhecimento no processo de formação. (RAUPP; ARCE, 2009, p. 60, grifos das autoras).

Para as autoras, a “formação prática-reflexiva”⁵⁶ ou “abordagem da formação do professor reflexivo”⁵⁷ é referendada, predominantemente, nos “[...] seguintes autores: Nóvoa, Perrenoud, Schon, Zeichner e Tardif.” (RAUPP; ARCE, 2009, p. 60).

⁵⁶ Ao analisar o projeto político pedagógico do curso de Pedagogia de um centro universitário, localizado na cidade de Imperatriz/MA, Almada (2011) considera que também “[...] as políticas educacionais manifestam-se nos princípios que norteiam a formação do professor através das teorias da reflexividade e do aprender a aprender.” (ALMADA, 2011, p. 05).

⁵⁷ Para informações mais detalhadas sobre a gênese do conceito de formação do “professor reflexivo” e sua introdução no Brasil, consultar o livro organizado por Pimenta e Ghedin (2005), intitulado **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**.

Raupp e Arce (2009, p. 62, grifo meu) consideram a “abordagem do desenvolvimento de competências” limitadora:

[...] na medida em que compreende a educação circunscrita à preparação das professoras para a produção social, ou seja, insuficientes por perder de vista a educação como preparação dessas profissionais para o desafio de questionar a produção social alienada.

São os saberes próprios ocupando o lugar central na formação docente e implicando uma mudança curricular na formação inicial e na esfera da pesquisa. Os trabalhos de pesquisa passam a valorizar a investigação dos saberes e, como decorrência, sua utilização nos cursos de formação de professoras de Educação Infantil. **O problema colocado, nesse caso, não é o fato de investigar “os saberes”, mas o fato de investigá-los em si, desarticulados das suas múltiplas determinações.** A formação docente, articulada às pesquisas que seguem esse método de ciência, centraliza os conhecimentos na empiria, no cotidiano em si. O arcabouço teórico desse profissional, nessas condições, será esvaziado para o desenvolvimento do trabalho docente.

Para as pesquisadoras, parte do problema da formação de professor para a Educação Infantil recai sobre a investigação da aparência dos fenômenos e conhecimentos educativos, quando o adequado seria compreender as múltiplas determinações de tais fenômenos, por isso:

As concepções de formação propostas nas produções científicas analisadas limitam-se ao empírico, ao subjetivo que se manifesta na experiência imediata, ou seja, é o aparente, aquilo que se apresenta sob o campo da percepção sensível que não alcança o concreto, as múltiplas determinações, constituintes do objeto de trabalho dessas profissionais, que é a educação das crianças de 0

a 6 anos, que somente podem ser alcançadas pela mediação do abstrato. (RAUPP; ARCE, 2009, p. 81).

Ainda para Raupp e Arce (2009), as consequências de tal formação é a compreensão da prática como “fonte de conhecimento” e o predomínio de reflexão na e sobre a prática em detrimento da reflexão filosófica, pois:

[...] a concepção de formação reflexiva evidenciada nas produções científicas analisadas [...], que inclui os conceitos de reflexão-na-ação e sobre-a-ação, o desenvolvimento de competências/professor pesquisador, veicula a ideia da prática como fonte de conhecimento, da predominância da reflexão na prática e sobre a prática, distinta de uma reflexão filosófica que tome a compreensão da realidade valendo-se de aportes teóricos sólidos universais. (RAUPP; ARCE, 2009, p. 72).

Assim, as autoras identificam premissas predominantes na produção científica analisada:

O caráter pragmático que predomina na maioria das produções científicas analisadas é evidenciado à medida que identificamos, nessas produções, a defesa das seguintes premissas: crítica aos conhecimentos teóricos, considerados afastados da prática, incluindo nessa crítica a aversão ao tradicional, aos conhecimentos acadêmicos; valorização da formação nas creches e nas pré-escolas, no contexto, incluindo nessa valorização a predominância dos saberes da prática, das histórias de vida, das narrativas, das interações, das trocas de experiências e da construção de conhecimentos/da competências com base na prática. (RAUPP; ARCE, 2009, p. 82).

Outras duas premissas, presentes na maioria das produções científicas analisadas, vinculam-se ao ideário neoliberal e ao

pensamento pós-moderno. Uma delas é intensa valorização da subjetividade das educadoras e das professoras, por meio da prioridade de suas representações no seu processo de formação. Esta centralidade na subjetividade ou intersubjetividades, que afirma que os resultados dependem do indivíduo, é um princípio central do ideário neoliberal, que veicula a naturalização das diferenças individuais. A outra premissa articula-se ao pensamento pós-moderno na medida em que nega a existência do conhecimento objetivo e universal, colocando em seu lugar realidades construídas pelas educadoras que orientam suas ações. (RAUPP; ARCE, 2009, p. 83).

Nesse sentido, Raupp e Arce (2009, p. 83-84), por meio da produção científica localizada sobre a temática, evidenciam movimento:

[...] que se pauta em uma epistemologia pragmática, e que se identifica com o mesmo apontado por Moraes (2003)⁵⁸ denominado pela autora de uma agenda pós-moderna. Tal agenda coloca em desuso antigos paradigmas – os da chamada racionalidade moderna e iluminista – veiculando em seu lugar uma estrutura discursiva que se propõe a explicar a realidade. Para a agenda pós-moderna, não há sentido histórico para a sociedade, portanto, não há passado nem futuro. Tudo se explica pelo agora, pelo presente. Tal movimento tem sido duramente criticado por meio de estudos, os quais constatam que o objetivo dessa perspectiva pós-moderna é eliminar do campo teórico os conceitos críticos que direcionam para a compreensão e para a transformação dessa sociedade. Quando as contradições aparecem, são tratadas como conflitos ou naturalizadas, ou seja, não se discute suas origens.

⁵⁸ MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003, p.151-167.

Em síntese, as pesquisadoras afirmam os efeitos danosos do predomínio de tais tendências nas produções científicas sobre formação de professor para Educação Infantil por meio da assertiva de que:

[...] é possível afirmar que, ao mesmo tempo em que as professoras são consideradas protagonistas, na maioria das produções em análise, são esvaziadas dos conhecimentos emancipatórios produzidos historicamente. A referência à teoria é restrita ao ‘cotidiano em si’ da educação das crianças de 0 a 6 anos, cujo significado se expressa na secundarização do conhecimento na formação e se objetiva na desintelectualização das professoras de crianças de zero a seis anos. São constatações que se evidenciam justamente em um período recente de reconhecimento dessa profissão expressando uma esfera geradora da precarização das professoras da Educação Infantil. (RAUPP; ARCE, 2009, p. 84).

Ainda em relação às tendências quanto à formação em destaque, para Prado (2011, p. 87) “Podemos perceber os rumos que a formação inicial está tomando quando se refere ao professor de educação infantil. Na busca das especificidades da infância e oposição ao pensamento moderno, acabam por se adaptarem ao que tem sido chamada ‘agenda pós-moderna’”. Como transcrevo anteriormente, ao indicar os pontos que considera fundamentais em relação ao perfil do professor para a Educação Infantil, Prado (2011) indica esse como um profissional que “Reflete sobre sua prática, portanto, crítico e reflexivo” (PRADO, 2011, p. 64).

Como é possível observar, embora Prado (2011) concorde com Raupp e Arce (2009) quanto à crítica à adaptação da formação

do professor da Educação Infantil a uma agenda “pós-moderna”⁵⁹, diferentemente delas, não indica como problemática a concepção desse profissional como “crítico-reflexivo”.

Afinal, “O que sabemos quanto à produção científica sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?”. A partir do exposto, posso afirmar que houve, a partir da década de 1990, aumento de pesquisas em relação à Educação Infantil e formação do professor para atuar nesse segmento, ainda que tal aumento não seja suficiente para problematizar sobre todos os aspectos inerentes a essa temática. Dentre essa produção adjetivada pelos pesquisadores como exígua, a formação do professor para atuar em creche (ou seja, com crianças desde o nascimento até três anos) destaca-se, pois, as pesquisas sobre essa temática são ainda mais escassas do que as empreendidas sobre a formação do professor para atuar na “pré-escola”, ou seja, com crianças de quatro e cinco anos.

No que tange especificamente à formação do profissional para atuar na Educação Infantil, constato que, nos textos selecionados para análise, indica-se que tal formação possibilite que esse professor seja capaz de planejar, orientar, organizar, mediar etc. o processo de educação das crianças desde o nascimento até os cinco anos de forma intencional e consciente, compreendendo-as como cidadãs

⁵⁹ Segundo Della Fonte (2010, p. 41-42), “[...] a existência de uma agenda pós-moderna [...] ao contrário do que se pode considerar, não remete para uma doutrina homogênea em termos de unidade conceitual. Nesse sentido, essa agenda não se reduz ao que classicamente ficou conhecido como pensamento pós-moderno: o pensamento de Lyotard e/ou a linhagem que articula as ideias lyotardianas do final dos anos de 1970 às máximas de Baudrillard, na década de 1990.

O termo em questão inclui a perspectiva desses autores, mas não se restringe a ela. Ele abarca outras diferentes perspectivas (multiculturalismo, neopragmatismo, pós-estruturalismo, construcionismo social etc.) que, apesar de suas diferenças (e aqui está a dificuldade), são perpassadas por motivações e matrizes filosóficas convergentes e/ou aproximadas.”.

competentes. Assim, explícito que, ainda que se busque formação ampla desse professor a produção científica ainda não é suficientemente orientadora das ações pedagógicas e das especificidades de tais ações.

Assim como Raupp e Arce (2009), considero que a tendência predominante quanto à formação do professor da Educação Infantil nos textos analisados está embasada na epistemologia da prática sintetizada na teoria do “professor reflexivo”, a qual possibilita compreender somente a aparência do fenômeno educativo em detrimento de pressupostos filosóficos.

Isso posto, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, é possível evidenciar a necessidade de pesquisas científicas que abordem a formação de professor para a Educação Infantil de forma a construir uma realidade que atenda mais amplamente as demandas decorrentes da atuação junto às crianças pequenas.

3.2 O que sabemos quanto à legislação sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

Gomes (2018a, p. 23-24), ao abordar aspectos relativos à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, alerta que “A organização didático-pedagógica dos cursos de Pedagogia não [...] [é neutra, traduz] concepções e perfis do profissional que se deseja formar (professor ou pedagogo).”, de forma a nos convidar a refletir criticamente sobre tal formação.

Por esse motivo, as conclusões de Amaral (2011) em relação à trajetória das políticas educacionais brasileiras quanto à formação do professor são preocupantes. Essa pesquisadora destaca que:

As permanências mais significativas que observamos, ao revisitar a trajetória do processo de formação de professores, foi a descontinuidade das políticas educacionais, a minimização do estado e o foco na quantidade e não na qualidade dos processos de formação. O excessivo número de reformas educacionais, especialmente no que concerne à formação docente, não permitiu o estabelecimento de um programa consistente de formação de professores, capaz de atuar na área de formação integral do aluno e do profissional da educação. (AMARAL, 2011, p. 114).

Embora Amaral (2011) esteja se referindo à formação do professor de maneira ampla, as conclusões a que chega quanto à falta de um “programa consistente de formação” cabem também ao professor da Educação Infantil, como destacam outros pesquisadores cujos textos selecionei para análise. Afinal, como lembram Côco, Vieira e Giesen (2018, p. 70), “Anteriormente [às DCN-Pedagogia, de 2006], a formação inicial para atuação na Educação Infantil também poderia se efetivar no curso de Pedagogia, todavia, em habilitação específica, cursada somente por alunos(as) que optassem por tal formação.”. Com isso, elas destacam que, somente após essa determinação legal, a formação inicial desse profissional passou a integral obrigatoriamente as matrizes curriculares desses cursos, ainda que de maneira não satisfatória.

Possivelmente em decorrência disso, o documento mais analisado pelos autores cujos textos selecionados para análise é a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006 que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura** (BRASIL, 2006a).

Segundo alguns desses pesquisadores, esse documento representa “avanços” decorrentes de “conquistas” quanto à profissio-

validade docente do professor da Educação Infantil por assegurar que essa formação inicial ocorra em nível de graduação.

A meu ver essa lei [BRASIL, 2016] representa uma conquista no campo educacional, uma vez que ela assegura a formação dos professores de educação infantil bem como dos professores do ensino fundamental nas universidades e, ao mesmo tempo, institucionaliza uma prática que já vinha ocorrendo em algumas unidades federais que oferecem conjuntamente a formação para o ensino fundamental e para a educação infantil. (KIEHN, 2007, p. 107).

Acreditamos que as DCNCP (2006) avançam, sobretudo, na proposição de encaminhamentos que podem superar essa separação no curso de graduação em Pedagogia, quando expressam que o trabalho pedagógico é o fundamento da formação do pedagogo e pedagoga. (OLIVEIRA, 2007, p. 43).

Com a aprovação das Diretrizes do Curso de Pedagogia, a formação de professores da Educação Básica para o trabalho com crianças de 0 a 10 torna-se legalmente uma realidade nos cursos de Pedagogia, já que antes acontecia em uma ou outra universidade. Embora, não possamos afirmar que as Diretrizes do Curso de Pedagogia apontam na direção de uma Pedagogia da Infância, até porque nem nos pareceres e nem na resolução, essa expressão aparece. No entanto, é inegável que ao proporem a formação de um mesmo profissional para atuar nos dois níveis, abriu-se o caminho para que os currículos tenham como foco uma Pedagogia da Infância. (GONÇALVES, 2014, p. 528).

[...] talvez possamos apontar que as DCN [Pedagogia] podem ser vistas positivamente, por potencializar a formação de um professor da infância, já que em um mesmo curso está preparando o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais,

ou seja, um profissional que atuará com crianças de 0 a 12 anos de idade. (GONÇALVES, 2014, p. 530).

[...] ainda [que] persistam dificuldades na operacionalização das DCNEIs, seja do ponto de vista dos sistemas seja da parte dos profissionais, entendemos que o documento representa um avanço no sentido de apresentar concepções de criança e educação infantil, a partir dos recentes postulados da área da educação, da sociologia e da psicologia. Também vale ressaltar que este documento representa, de certo modo, o movimento de resistência e de luta de estudiosos, professores e pesquisadores contrários às políticas neoliberais.

Conjuntamente com a maior clareza da valorização dos processos e profissionais envolvidos com as crianças pequenas, a implementação de um atendimento de qualidade às crianças pequenas exige compromisso político com o financiamento desse nível de ensino, condições de trabalho dignas aos professores e maior atenção aos cursos de formação para a docência na educação infantil. (NASCIMENTO; LIRA, 2017, p. 106).

Apesar dos avanços destacados, outros pesquisadores evidenciam também os limites de tal formação, caracterizada como “generalizante”, “neoliberal” e “aligeirada”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Pedagogia trouxeram uma perspectiva formativa generalizante, pois são formados nesses cursos tanto o(a) professor(a) para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, como o(a) gestor(a) educacional para atuar em ambientes escolares e não escolares, apresentando-se como uma formação por demais generalizante e dispersa. (GOMES, 2018a, p. 21).

[...] apesar de alguns avanços apontados nas DCNCP (2006) no que diz respeito a uma nova estruturação do curso de Pedagogia, suas orientações para o exercício da docência na educação infantil

ainda apresentam retrocessos. O primeiro deles diz respeito ao não reconhecimento das especificidades da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica e, por conseguinte, a não identificação de sua organização interna [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 49)⁶⁰.

[...] antes da aprovação das atuais Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia [DCN 01/2006], muitas Universidades possuíam cursos específicos para formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso oportunizava uma maior abordagem das especificidades de cada etapa, e no que tange ao foco deste estudo, com relação aos aspectos relacionados à Educação Infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia. Esse é o caso da Universidade Federal do Rio Grande – FURG-, por exemplo, que possuía um curso com habilitação para a Educação Infantil e outro para os anos iniciais. (BONILHA, 2017, p. 85-86).

[...] constatou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia-Licenciatura – mostram-se alinhadas ao contexto social presente, caracterizado pela tendência **neoliberal**. O dispositivo rompe com uma identidade já cristalizada de pedagogo – cientista da educação capaz de uma ação docente – e não constrói outra, uma vez que oscila entre a formação do licenciado que privilegia no caput da Resolução CNE n. 1/06 e a inserção da formação do especialista no seu artigo 14. (ALBUQUERQUE; HAAS; ARAÚJO, 2013, p. 114).

[...] o aligeiramento e a precariedade da formação para professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, provocados pela Resolução CNE/CP 1/2006, que instituiu as

⁶⁰ Como destaque, Oliveira (2007) considera que as DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006) contribuem para a defesa de que o trabalho pedagógico é fundamento da formação do pedagogo, ainda assim, não desconsidera também os limites desse documento, como podemos observar no conteúdo desta citação.

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, coadunam com a constituição de um curso que não fornece os conhecimentos necessários para que os professores possam propor encaminhamentos adequados às crianças pequenas. Com o Curso de Pedagogia organizado de acordo com a Resolução CNE/CP 1/2006, a qual determinou o fim das Habilitações para Educação Infantil, e com o Magistério em Nível Médio, restou aos professores pouco tempo de estudo para compreenderem como a criança da faixa etária atendida na educação infantil aprende, desenvolve-se e quais são as atitudes e ações específicas que o profissional deveria apresentar frente a ela, de modo a apoiar e acompanhar sua inserção no mundo cultural. (OLIVEIRA; SILVA; GUIMARÃES, 2015, p. 143).

Oliveira, Silva e Guimarães (2015, p. 133) são ainda mais enfáticas ao afirmarem que “[...] as decisões tomadas na área das políticas públicas, como a Resolução CNE/CP 1/2006, podem colocar em risco o estabelecimento da profissionalidade docente, no que refere à Educação Infantil, uma vez que não ajuda na formação dos profissionais dessa etapa.” (OLIVEIRA; SILVA; GUIMARÃES, 2015, p. 133).

Ainda em relação aos aspectos legais da formação desse profissional, Nascimento (2015) destaca o conteúdo do artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996, grifo meu) no qual é determinado que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, **em curso de licenciatura plena**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.⁶¹

⁶¹ Embora essa redação tenha sido dada pela lei nº. 13.415, de 2017, ou seja, dois anos após a publicação do texto de Nascimento (2015), as alterações realizadas não alteram o conteúdo

Segundo Nascimento (2015), essa redação “[...] indica que, para atuar na educação infantil, o profissional pode ter a formação **em qualquer curso de licenciatura**, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade normal.” (NASCIMENTO, 2015, p. 30, grifo meu). Dentre os textos selecionados para análise, apenas Nascimento (2015) faz tal ressalva.

Para essa pesquisadora,

Em termos legais, existe a possibilidade de que a formação de professores para atuar na educação básica ocorra em todas as licenciaturas. Ao não definir um curso específico voltado para a docência, em especial para a educação infantil e os anos iniciais, é possível perceber a fragilidade na formação do professor da educação básica, o que demonstra uma visão de formação polivalente. (NASCIMENTO, 2015, p. 31).

Assim, Nascimento (2015) conclui que “[...] as DCNP [2006] explicitam que os conhecimentos para atuar na educação infantil deverão ser adquiridos nesse curso de licenciatura [Pedagogia]. Contudo, a LDB possibilita que os egressos de outros cursos de licenciatura também atuem na docência nas primeiras etapas da educação básica.” (NASCIMENTO, 2015, p. 34).

das considerações empreendidas pela autora. Quando da análise realizada, a redação desse artigo era como se segue: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, **em universidades e institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (BRASIL, 1996, grifo meu). O trecho em destaque é o que distingue a redação analisada por Nascimento (2017) e a atual. Como se observa, a alteração refere-se ao local de formação desses profissionais – universidades e institutos superiores de educação.

Em decorrência do exposto, considero que as DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a) devem ser consideradas a partir dos avanços decorrentes de sua publicação (como a afirmação da profissionalidade docente do professor da Educação Infantil), ao mesmo tempo em que são evidenciados os seus limites no que se refere ao aligeiramento e generalização dessa formação segundo concepções neoliberais. Além disso, é necessário que na lei maior da educação nacional (BRASIL, 1996) fique explícito o curso que deverá formar o professor para a Educação Infantil de maneira que não restem dúvidas quanto ao *locus* de formação desse profissional.

3.3 O que sabemos sobre a organização curricular do curso de Pedagogia, com ênfase na formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

Nos textos selecionados para análise, pude observar alteração quanto aos desafios localizados pelos pesquisadores logo após a publicação, em 2006, das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a) no que se refere à organização curricular dos cursos de Pedagogia, com ênfase na formação de professor para a Educação Infantil.

Em dissertação de mestrado publicizada em 2007, Kiehn (2007) analisa 18 cursos de Pedagogia vinculados a 18 universidades federais sobre os quais afirma que:

[...] somente 20,69% das metodologias específicas de ensino demonstraram preocupação em adequar, adaptar ou até mesmo reinventar formas pragmáticas de abordar determinado conhecimento disciplinar a ser trabalhado com as crianças pequenas ou menores de sete anos de idade. Diferentemente do que ocorre com respeito às metodologias específicas de ensino geral - aquelas que não tratam explicitamente da educação

infantil - que atingem um índice de 75,86%. Esse dado quantitativo de alguma forma retrata as escolhas e prioridades levantadas no momento da seleção de disciplinas bem como na elaboração de suas ementas. (KIEHN, 2007, p. 91).

Pelo conteúdo da citação acima, é notório que, um ano após a publicação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), por meio da qual se determina que a formação de professor para a Educação Infantil deve ocorrer em curso de Pedagogia, a organização curricular desse ainda estava em elaboração. Nesse sentido, a crítica de Kiehn (2007) recai sobre a ênfase na formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental em detrimento da formação de professor para a Educação Infantil, pois:

Dos dezoito cursos analisados que oferecem curso de Pedagogia com formação para professores de educação infantil, apenas dez deles, o que equivale a uma representação percentual de 55,56%, contemplam em seu fluxograma disciplinar conteúdos correlacionados com os Fundamentos da Educação Infantil. (KIEHN, 2007, p. 94).

A pesquisadora considera que, apesar dessa constatação, em alguns cursos havia preocupação quanto a incorporações, “ainda que nas entrelinhas”, relativas à especificidade do professor para a Educação Infantil.

Com a intenção de tratar da questão levantada acima, cabe destacar que alguns cursos de Pedagogia buscam incorporar, ainda que nas entrelinhas, o discurso da especificidade da docência na educação infantil que difere dos demais níveis de ensino e a importância de conhecer as cem linguagens das crianças na relação de disciplinas já existentes no fluxograma curricular. Por esse motivo, os conhecimentos subjacentes às

interações sociais, a brincadeira, jogo, artes, enfim, as linguagens expressivas que caracterizam as produções simbólicas das crianças, por vezes, não estão indicadas na representação semântica das disciplinas, mas estão presentes na formação dos professores de educação infantil. (KIEHN, 2007, p. 100).

Assim, Kiehn (2007), em 2007, defende que haja alteração nos textos curriculares dos cursos de Pedagogia, pois era:

[...] necessário um movimento de inserção no campo disciplinar de conteúdos que contemplam a discussão sobre o processo de constituição da criança, da infância e de sua educação, sobretudo sobre as implicações pedagógicas que decorrem dessas reflexões para a formação dos professores. (KIEHN, 2007, p. 81).

Oliveira (2007) também conclui, por meio de pesquisa empreendida, que a organização curricular do curso de Pedagogia, em 2007, não contribuía para a formação do professor da Educação Infantil, uma vez que:

Pelas informações encontradas ao longo da investigação, vimos que, da forma como está organizado o projeto do curso de Pedagogia⁶², não são favorecidas as condições de formação necessárias para a construção do sentido de docência na educação infantil na perspectiva da organização do trabalho pedagógico e da gestão educacional. Num currículo constituído para formar competências, este curso de Pedagogia proporciona o estudo de conteúdos da escola prescritos pelo currículo oficial do ensino fundamental como orientação para o trabalho na educação

⁶² Oliveira (2007, p. vi) não indica, como já mencionei, a qual universidade o curso pesquisado está vinculado, afirma apenas tratar-se de “[...] um curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais de uma universidade pública em um dos estados do nordeste.”

infantil. As disciplinas de metodologia de ensino estão consideradas como o espaço de definição do conteúdo da formação, cuja aplicabilidade se dá na pré-escola, reconhecendo a sala de aula como o lócus de exercício da docência. (OLIVEIRA, 2007, p. vi).

Almada (2011, p. 05) tece considerações semelhantes e destaca:

[...] o curso [investigado]⁶³ não tem uma concepção definida de criança e educação infantil, cujos conteúdos contemplados nas ementas das disciplinas voltadas para a educação infantil levam a adoção de práticas de escolarização pelos professores, filiando-se mais com a formação para o ensino fundamental do que com a educação infantil.

Possivelmente como decorrência de tais constatações e das determinações legais decorrentes da promulgação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), houve alteração na organização curricular dos cursos de Pedagogia de forma que a Educação Infantil passou, progressivamente, a constar como obrigatória no currículo desse curso⁶⁴.

Em dissertação de mestrado publicizada em 2010, Febrônio (2010) apresenta alguns resultados quanto a tentativas de alterar a organização curricular dos cursos de Pedagogia, no que tange à formação para a Educação Infantil e afirma que:

⁶³ Como explícito anteriormente, Almada (2011) refere-se a um curso de Pedagogia de um centro universitário, localizado na cidade de Imperatriz/MA.

⁶⁴ Como lembra Gonçalves (2014, p. 527), “[...] os cursos de Pedagogia, até a aprovação das suas Diretrizes Curriculares [2006], possuíam habilitações e a formação oferecida, na maioria das universidades, priorizava o trabalho nos anos iniciais e nem sempre era oportunizada a formação em uma habilitação para Educação Infantil.”

Ao me voltar aos depoimentos dos sujeitos e aos currículos das universidades pesquisadas, dou-me conta de que os currículos, a cada ano, contemplam as teorias voltadas para a infância, tentando iniciar sua **nova** missão no sentido de qualificar mais o profissional de Educação Infantil. (FEBRONIO, 2010, p. 44, grifo meu).

Segundo a pesquisadora,

[...] a formação de professores de Educação Infantil, ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia pesquisados⁶⁵, pelo fato de ela, por lei, ser uma medida consideravelmente nova.

Observei que nas universidades pesquisadas há uma preocupação em redefinir mais e em base anual seus currículos, incluindo disciplinas voltadas para o conhecimento da infância e sua aprendizagem. E creio que com essa postura os cursos iniciam, mesmo que a passos lentos, uma missão, a de qualificar a formação profissional do professor de Educação Infantil. (FEBRONIO, 2010, p. 118-119).

Albuquerque (2013) chega a conclusões semelhantes a Febrônio (2010):

Podemos facilmente perceber no âmbito das configurações do terceiro e último eixo⁶⁶ da estrutura curricular dos cursos de

⁶⁵ Febrônio (2010) empreendeu pesquisa junto à Unidade Municipal Infantil “Leonor Mendes de Barros”, à Unisantos (ambas localizadas na cidade de Santos/SP) e à Unisinos-São Leopoldo/RS.

⁶⁶ Albuquerque (2013, p. 107-108) organiza os dados de pesquisa em três eixos de análise: 1) “Fundamentos gerais” (em substituição ao tradicional “Fundamento teórico”); “Formação Pedagógica” (em substituição a “Metodologias” e “Práticas”, “[...] num esforço de promover a ruptura com a perspectiva pragmática da docência, buscando de forma contextualizada o diálogo entre a teoria e prática, consubstancial à reflexão sobre os saberes e fazeres na educação”; e 3) “Crianças, Infância e Educação Infantil”, “[...] expressando a intenção de dar relevo aos campos disciplinares cuja preocupação estivesse voltada à educação da infância,

Pedagogia analisados⁶⁷, denominado Crianças, Infância e Educação Infantil, uma representação bastante expressiva de um conjunto disciplinar específico que busca dar visibilidade aos aspectos teóricos e metodológicos acerca da educação da infância, compreendendo a relevância desses estudos como permanente e transversal ao curso de Pedagogia, que tem como ênfase a docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 158).

Ao investigarem o curso de Pedagogia de três instituições de ensino (uma universidade confessional, uma universidade municipal e uma universidade federal), Albuquerque, Haas e Araújo (2013, p. 113) constataam que: “[...] uma característica mostrou-se comum às três instituições: os dados evidenciam um processo de implantação de uma reforma que, sem estar concluído, já revela aspectos que devem ser mantidos e outros que exigem reformulações.”.

Por meio dessas afirmações, podemos perceber que, desde a promulgação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), há iniciativas que visam alterar a organização curricular dos cursos de Pedagogia de tal forma a contemplar a formação de professor para a Educação Infantil. Como decorrência dessas alterações, as disciplinas referentes à Educação Infantil foram incorporadas a semestres ao longo do curso, e não “relegadas” ao final deles, como é possível constar por meio das citações seguintes:

Apuramos que, nos cursos de Pedagogia, as disciplinas relativas à EI não mais estão relegadas ao final do curso, conforme

mais especificamente, à educação das crianças que frequentam os espaços institucionais de educação infantil.”.

⁶⁷ Albuquerque (2013) analisa 33 cursos de Pedagogia vinculados a universidades públicas federais brasileira.

assinalado por outros autores. Nas IES observadas⁶⁸, verificamos que as disciplinas referentes à EI são oferecidas aos (às) alunos (as) no terceiro semestre. (SECANECHIA, 2011, p. 126).

Os novos desenhos curriculares que se estabelecem no cenário nacional indicam um movimento de ruptura em relação às conjunturas anteriores. Circunstancialmente, podemos afirmar uma nova ordem provisória, uma vez que nos deparamos com a presença de diversas áreas de conhecimento cujo objeto de preocupação, ao longo de todo o curso, são as crianças e a infância, consolidando a inserção de teorizações sobre a infância na formação docente. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 133).

[...] há 272 horas distribuídas em duas disciplinas que tratam especificamente sobre a educação infantil: Fundamentos da Educação Infantil no primeiro ano e Metodologia da Educação Infantil no segundo, ambas com carga horária de 102 h/a. No primeiro semestre do terceiro ano, um estágio neste nível de ensino, com carga horária de 68 horas, deve contemplar atividades de planejamento e organização do trabalho em sala de aula e mais 52 horas de atividades desenvolvidas entre observação e regência nos centros de educação infantil do município. Entretanto, não fica claro que as demais disciplinas do curso de Pedagogia tratem da especificidade do trabalho na educação infantil, embora nas ementas de algumas apontem de forma abrangente as relações dentro da escola. (NASCIMENTO, 2015, p. 36).

[...] os conteúdos sobre Educação Infantil e as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil I e II e de Formação e Ação Docente: Prática de Ensino em Educação Infantil I e II concentram-se no 1º ano, 2º ano e 3º ano do curso de Pedagogia da UEM. (PIRES, 2017, p. 39-40).

⁶⁸ Como indiquei, Secanechia (2011) analisou três instituições de ensino superior (cuja identificação não é apresentada) localizadas na cidade de São Paulo.

Apesar dessa constatação e concomitantemente ao enfrentamento desse primeiro obstáculo (inserir explicitamente a formação de professor para a Educação Infantil a um curso superior), tal formação enfrenta outro: possibilitar a veiculação de conhecimentos referentes à creche, pois essa formação está centrada, majoritariamente, na “pré-escola”, compreendida, em alguns cursos, como toda a Educação Infantil. Como argumenta Oliveira (2007, p. 125):

Ainda que não estejam diretamente expressos no projeto pedagógico em análise, os termos creche e pré-escola quando fazem referência à educação infantil, pelo histórico de funcionamento do curso e com base na sua lógica curricular, a Educação Infantil está sendo entendida como pré-escola, apesar de o referido projeto mencionar uma única vez, na justificativa curricular, que a formação para a docência atenderá crianças de zero a dez anos de idade. (OLIVEIRA, 2007, p. 125).

Também Melo (2014, p. 163) chega a conclusões que indicam ênfase à “pré-escola” no curso abordado:

A partir dessas ementas das disciplinas que tratam da Educação Infantil no currículo do curso de Pedagogia do CAP/UERN é possível destacar que nesse curso de Pedagogia a criança e a infância são temas que começam a ocupar um espaço, ainda que restrito, pela ementa da disciplina Concepções e Práticas de Educação Infantil observamos que ela engloba um conjunto de teorias a respeito da educação das crianças de zero a cinco anos de idade (histórico, fundamentos, principais pensadores, concepções de criança e de infância) – uma hipótese que pode ser levantada ao analisarmos essas ementas é de que pode [...] [estar] sendo dada mais ênfase a aspectos relacionados à pré-escola, ou seja, está priorizando a formação de professores para crianças de quatro a cinco anos de idade em detrimento as de 0 a 3 anos.

Secanechia (2011) concorda com tais conclusões: “Observamos que os planos de ensino pouco se atêm às especificidades do bebê e ao seu atendimento em creche.” (SECANECHIA, 2011, p. 100). Em outro ponto do texto, a pesquisadora afirma ainda que:

Nos planos de ensino, as referências bibliográficas têm como arcabouço uma variedade de produções contemporâneas dos diferentes campos das Ciências Humanas voltados para os temas infância, crianças e EI. Porém, em síntese, a creche é timidamente assinalada. E, concomitantemente, não há nenhuma menção aos bebês. Considerando os planos de ensino, assim como as ementas, sínteses das propostas das IES e balizadores das ações das professoras das IES, podemos assinalar que esses instrumentais confirmam e fortalecem a invisibilidade de crianças pequenas e da creche no currículo do curso de Pedagogia. (SECANECHIA, 2011, p. 119).

Corroborando as conclusões a que chego ao abordar os resultados de pesquisa quanto à legislação brasileira sobre a formação inicial de professor para a Educação Infantil, por meio da análise da organização curricular de cursos de Pedagogia brasileiros os pesquisadores, cujos textos selecionei para análise, evidenciam que a especificidade da docência na Educação Infantil vem sendo identificada nas matrizes curriculares de tais cursos. Em relação a esse aspecto, Albuquerque (2013) pondera que:

[...] há um movimento de reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil, uma vez que se consegue evidenciar nas matrizes curriculares, especialmente no conjunto disciplinar que compõe o eixo Crianças, Infância e sua Educação, perspectivas teóricas das diversas áreas de conhecimento cuja pauta de discussão consiste no reconhecimento das crianças

como sujeitos de direitos na sua mais tenra idade. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 165).

Drumond (2014, p. 72-73) chega a conclusões semelhantes e destaca:

Com relação à área de Educação Infantil, o novo projeto do curso⁶⁹ apresenta duas disciplinas que discutem especificamente a Educação Infantil: ‘Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil’ e ‘Estágio da Educação Infantil (creche e pré-escola)’ e uma disciplina que discute a infância: “Infância, cultura e sociedade”. [...] Houve uma expansão no número de disciplinas e na carga horária destinada à Educação Infantil no interior do curso de Pedagogia. A disciplina de estágio na Educação Infantil compreende 120 horas e as outras duas, 60 horas cada uma.

Desse modo, com o projeto pedagógico (curricular) de 2007, pode-se dizer que a Educação Infantil vem se constituindo como área de conhecimento no curso, com a ampliação do número de disciplinas e, principalmente, com o estágio supervisionado na Educação Infantil, em creches e pré-escolas.

Apesar dessa conquista, os pesquisadores explicitam que a carga horária dos cursos de Pedagogia destinada à formação do professor de Educação Infantil ainda é insuficiente. No caso analisado por Drumond (2014), o aumento na carga horária para aprendizagens específicas de conteúdos relativos à Educação Infantil privilegia aspectos metodológicos e práticos, sendo que os fundamentos dessa educação são apenas parte da disciplina “Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil” a ser cursada em apenas 60 horas. Assim, a relação teoria e prática fica fragilizada.

⁶⁹ Drumond (2014) se refere à reorganização curricular do curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Miracema/TO.

Ao analisar as “grades curriculares” de três licenciaturas (História, Ciências Biológicas e Pedagogia), Nascimento (2015, p. 39) destaca, em relação à organização curricular do curso de Pedagogia:

[...] reconhecemos o curso como o *locus* principal da formação para atuar na educação infantil. Contudo, essa formação oferecida também carece de aprofundamentos que se refletem na insuficiente carga horária e no número de disciplinas atualmente oferecido pelo curso. Faz-se necessário ampliar o leque de disciplinas que tratem dos fundamentos e da organização do trabalho pedagógico para atuar na educação infantil. Considerando que a partir das DCNP, instituídas em 2006, o curso assume em nível superior a formação dos profissionais que atuarão na educação infantil, as poucas disciplinas da grade curricular demonstram um viés generalista com grande ênfase nos conhecimentos teóricos ao não aprofundar questões específicas para o atendimento da criança pequena.

Stangherlim, Vercelli e Santos (2015, p. 33) chegam a conclusões semelhantes, assim adjetivam como “pequeno” o espaço dedicado à formação de professor para a Educação Infantil e justificam:

[...] o que se constata na proposta curricular do curso e nos depoimentos de discentes e docentes é que, entre as disciplinas obrigatórias, há apenas uma delas nomeada explicitamente “Educação Infantil”, com carga horária de 90 horas, sendo que, destas, 30 são para estágio específico em escolas de educação infantil, preferencialmente nas redes públicas de ensino. A baixa oferta de disciplinas voltadas estritamente a esse nível de ensino no programa do curso investigado é apontada como um aspecto que pouco contribui com a formação das estudantes para o

exercício docente com as crianças pequenas [...].
(STANGHERLIM; VERCELLI; SANTOS, 2015, p. 32).

Também para Nascimento e Cavalcante (2017, p. 566), “[...] verifica-se o número reduzido de disciplinas ofertadas nos cursos presenciais que visam ao aperfeiçoamento dos conhecimentos e das habilidades do professor para o ensino de crianças nessa primeira etapa da Educação Básica.”.

Isso posto, constato que, após a publicação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), cada instituição superior inseriu em sua organização curricular disciplinas referentes à Educação Infantil da forma que considerou mais adequada. Não há coincidência entre as formações oferecidas no que se refere à carga horária, disciplinas ou mesmo conteúdos estudados. Assim, Oliveira e Andrade (2017) concluem:

[...] pudemos observar que a IES 3 possui uma maior quantidade de disciplinas com o tema da educação infantil, totalizando doze disciplinas, sendo que na IES 5, identificamos somente uma disciplina sobre esta questão [...]. Nas demais universidades, encontramos uma variância de duas até seis disciplinas envolvendo a educação infantil. Este fato corrobora para uma ideia de que **cada universidade segue um entendimento diferenciado quando se trata de disciplinas sobre a educação infantil**. Também há uma variância da carga horária destas disciplinas, dado que a mínima quantidade de horas é de trinta, e a máxima é de setenta e cinco horas. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2017, p. 268, grifo meu).

Depreendo, pois, que, após 2006, houve inserção de disciplinas específicas relativas à Educação Infantil nos cursos de Pedagogia analisados, como não poderia deixar de ser, haja vista as

exigências decorrentes da publicação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a). Tal alteração, entretanto, caracteriza-se como conquista parcial, pois não contemplou adequadamente a formação do professor para atuar em creche (do nascimento até três anos e onze meses), enfatizando saberes relativos à “pré-escola” (quatro e cinco).

Há, ainda, outro problema a ser enfrentado: como contemplar de maneira satisfatória tal formação diante de um currículo saturado? Como explicita Pires (2017, p. 39-40): “[...] as disciplinas ofertadas sobre a Educação Infantil não são suficientes. Porém [...], a estrutura curricular do curso já está no limite de carga horária.”. Embora seja um problema complexo, precisa ser objeto de análise de pesquisas científicas para que os resultados possam contribuir com políticas públicas que objetivem resolver esse dilema.

3.4 O que sabemos sobre o espaço da formação de professoras e professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia?

A organização curricular explicitada no tópico anterior a este indica o espaço reduzido que as disciplinas referentes à Educação Infantil ocupam nos cursos de Pedagogia analisados pelos pesquisadores cujos textos selecionei para análise. Tal fato indica que essa formação ocupa uma “posição de segunda ordem” ou “secundarizada” (KIEHN, 2007), é “reduzida” (GOMES, 2018a) ou “não priorizada” (SILVA, 2018) comparativamente à formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Kiehn (2007) analisou o currículo de 45 universidades federais, distribuídas entre as cinco regiões brasileiras. De acordo com os resultados obtidos, a pesquisadora explicita que há

[...] trinta e oito instituições que oferecem o curso de Pedagogia. Destas, dezenove ofertam aos egressos a habilitação educação infantil conjuntamente [c]om a formação para as séries iniciais do ensino fundamental e apenas duas universidades oferecem o curso de Pedagogia somente com educação infantil. De modo geral, podemos afirmar, com base nesses dados apresentados, que a formação para professores de educação infantil permanece numa posição de segunda ordem, uma vez que a prioridade está na formação para professores das series iniciais do ensino fundamental. (KIEHN, 2007, p. 70).

Tais afirmações evidenciam a realidade brasileira no que tange à formação de professor para a Educação Infantil antes da aprovação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), a saber: a formação por meio de habilitações específicas e não obrigatórias. Nesse momento histórico, portanto, havia uma situação conflitante: o habilitado em Pedagogia estava apto a atuar como docente na Educação Infantil sem ter tido efetiva formação para tal (assim como relato no texto introdutório). Isso porque esse curso estava centrado na formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como evidencia Kiehn (2007, p. 107):

[...] a formação de base dos cursos de Pedagogia está circunscrita à docência para as séries iniciais do ensino fundamental. Ocorre que a formação para professores de educação infantil acontece de forma secundarizada por meio da realização da habilitação específica, geralmente num espaço de tempo reduzido com disciplinas e conteúdos restritos.

Será que após a aprovação desse documento (DCN-Pedagogia) essa realidade foi alterada? Para Drumond (2014), que

analisou o curso de Pedagogia da UFT, *campus* de Miracema/TO, oito anos após a aprovação desse, não, pois:

[...] com a inserção da Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFT/Miracema, que tradicionalmente não formava docentes para trabalhar com as crianças das creches e pré-escolas, esperava-se que os conhecimentos específicos para a área da Educação Infantil – conhecer mais sobre as crianças e sobre o educar e o cuidar nas instituições de Educação Infantil – fossem intensamente debatidos por todos os envolvidos no processo de reelaboração do projeto do curso, com o objetivo de repensá-lo e ponderar sobre a formação de professores(as) de crianças de 0 a 6 e de 6 a 10 anos. Mas não foi isso o que ocorreu e, como resultado desse processo, foram incluídas apenas duas disciplinas de Educação Infantil no projeto do curso, sendo a maioria dos componentes curriculares referentes à escola de Ensino Fundamental. (DRUMOND, 2014, p. 02).

Em consonância, ao analisar, também em 2014, o curso de Pedagogia da UERN-Patu/RN, Melo (2014, p.161) conclui:

Embora o projeto apresente como objetivo do curso “formar pedagogos para atuarem na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, em espaços escolares e não escolares que impliquem o trabalho pedagógico”. (PPC CAP/UERN, 2008, p.29); e, propor uma formação teórica, rigorosa e crítica que possibilite a constituição da autonomia do profissional da educação, favorecendo, portanto, o desenvolvimento da capacidade individual e coletiva de assumir a docência com lucidez e responsabilidade ética e política constata-se que o curso em seu conjunto enfatiza mais o Ensino Fundamental, tendo poucas disciplinas de discussão específicas acerca da Educação Infantil, as quais se resumem em apenas

duas: Concepções e Práticas de Educação Infantil oferecida no 4º período do curso com carga horária de 60h e Estágio Supervisionado em Educação Infantil oferecido no 5º período do curso com carga horária de 150h - esse Estágio é o de menor carga horária em relação aos outros Estágios que o curso oferece.

Para Nascimento (2015, p. 36-37),

[...] a marginalização da educação infantil nas políticas [...] historicamente se reflete na organização dos cursos em que se sobressai o enfoque para a atuação no ensino fundamental. Assim, a discussão em torno da formação do profissional que irá atender a criança pequena nas instituições de educação infantil ainda carece de aprofundamento nos debates. É importante rever aspectos como carga horária e propor que os assuntos relacionados à educação infantil estejam incorporados em todas as disciplinas do curso de Pedagogia, considerando que, segundo as DCNP, a docência é o foco principal do curso (Arts. 2 e 4).

Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 50) também consideram que as:

[...] pesquisas sobre a formação em Pedagogia mostram que as disciplinas que tratam da Educação Infantil ainda ocupam um espaço periférico nos Projetos Pedagógicos Curriculares, uma vez que a maioria dos componentes curriculares tem como foco privilegiado a escola no formato do Ensino Fundamental [...].

Assim, mais de uma década após a publicação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a) a realidade continuava a mesma, como indica Silva (2018, p. 251), ao afirmar: “[...] o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, não prioriza a formação do professor de Educação Infantil [...]”.

Esse fato é corroborado pelos resultados de pesquisa empreendida por Bonilha (2017, p. 96):

A partir do material de análise que foi coletado, antecipo que foi encontrado um número que pode ser considerado pequeno de referências à educação das crianças de zero a três anos diante das quarenta e oito Universidades Federais que possuem curso de Pedagogia e que foram pesquisadas.

A pesquisadora ressalva que:

Isso não significa que não tenham disciplinas que abordem as especificidades do zero a três, porém são poucas as disciplinas que tratam especialmente desta especificidade, a partir disso, não posso afirmar que há uma invisibilidade referida à esta faixa etária, mas que a visibilidade é ainda pequena. (BONILHA, 2017, p. 97).

Gomes (2018a, p. 18) quantifica quão poucas são essas disciplinas e constata que “[...] menos de 2% da carga horária total dos cursos [de Pedagogia do estado de São Paulo] é direcionada à educação infantil [...]”. Para a pesquisadora:

Aparentemente, a evolução do campo da educação infantil ainda não foi apropriada pelos docentes dos cursos de Pedagogia, podendo tratar-se de uma compreensão como formação menor, com valorização inferior, se comparada aos conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental com estrutura disciplinar. Das 144 IES examinadas, 22 não oferecem nenhuma disciplina com ao menos um título que remeta diretamente ao campo da educação infantil. Nas demais 122 IES há disciplinas oferecidas nessa área, com denominações variadas.

Considerando o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia, parece-nos que a formação para a educação infantil é reduzida, se comparada à formação do professor para os anos iniciais do

ensino fundamental, também objeto da formação nesses Cursos. (GOMES, 2018a, p. 19).

Gomes (2018a) destaca também o lugar ocupado pelos estudos referentes aos bebês, que é ainda mais reduzido do que os referentes à “pré-escola” (como discuto no tópico anterior a este).

Observamos uma tendência marcante nas matrizes curriculares dos cursos analisados com relação à reprodução de áreas sedimentadas do ensino fundamental, que se organizam em torno de grandes áreas de conhecimento (exemplo: Língua Portuguesa, por vezes, denominado de outras Formas: Linguagem, Alfabetização e Letramento etc.; Matemática/Pensamento Matemático, entre outras denominações), mas também observamos IES (em menor número) que organizam o currículo para tratar da especificidade e da natureza da educação infantil, com disciplinas ligadas à Literatura Infantil ou Infanto-Juvenil e disciplinas que trazem a perspectiva do movimento, do trabalho com o corpo da criança, da ludicidade, dos jogos e brincadeiras, além de outras disciplinas tais como Políticas públicas para a infância, História da Infância, entre outras. Poucas IES pesquisadas apresentam disciplinas voltadas aos temas da saúde e nutrição da criança, se considerarmos esse um saber importante – que se constrói na interface com os serviços da área da Saúde, na relação entre educação e saúde nos cursos de Pedagogia, sobretudo os saberes relacionados ao desenvolvimento dos bebês. (GOMES, 2018a, p. 20).

O lugar da creche na formação do professor da Educação Infantil é preocupação também de Lizardo (2017, p. 85) que considera: “[...] pode-se concluir que a formação inicial do professor de creche é caracterizada por poucos conteúdos voltados [...] [às] funções que os docentes exercem no seu cotidiano.”.

Apesar dessas inquietantes constatações, considero necessário destacar a ressalva feita por Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 57):

Um semestre que se caracteriza por quatro meses de estudo, numa carga horária de 4 horas semanais, uma semana de observação e uma semana de prática é pouco tempo para dar conta de toda a complexidade que envolve o trabalho docente com as crianças de 0 a 3 anos. Entretanto, a validade oferecida por esse processo, que acontece no estar junto, na convivência com as crianças, os professores e o cotidiano da instituição de Educação Infantil, é de suma importância na formação inicial para a docência.

Cabe, também, ressaltar a compreensão de Secanechia (2011) quanto à “invisibilidade” da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia:

A invisibilidade da criança pequena, no curso de Pedagogia, pode ser interpretada como uma estratégia de operação da ideologia, pois as IES (ao promoverem a formação inicial de professores que serão habilitados para educar e cuidar de crianças pequenas) comprovam a dissimulação que tem obnubilado relações de dominação de idade no cenário educacional brasileiro. (SECANECHIA, 2011, p. 127).

Conforme Bonilha (2017, p. 87):

[...] talvez, o pequeno número de disciplinas direcionadas para a Educação Infantil encontrado nos currículos dos cursos pesquisados, tenha relação com a quantidade de áreas de atuação que a formação precisa dar conta, instituindo saberes e os modos de ser pedagogo. Podemos dizer, então, que a pequena visibilidade da Educação Infantil é efeito da Pedagogia

Generalista, que é efeito do papel salvacionista atribuído à educação, à escola e ao professor.

Dentre as evidências quanto à falta de seriedade com que a formação de professor para a Educação Infantil vem sendo desenvolvida nos cursos de Pedagogia brasileiros, Bonilha (2017) ressalta o papel das universidades públicas e dos grupos de pesquisa no que tange às possibilidades de alterar tal realidade.

Observando o que foi descrito, pude notar que a região Sul foi a que mais demonstrou disciplinas com direcionamento para Educação Infantil, sendo [que] o número máximo de disciplinas encontradas foi de oito. Percebi também, que o estado do Rio Grande do Sul, foi o que mais apresentou disciplinas com esta especificidade, sendo este contabilizado em 22 disciplinas.

No que diz respeito à região Sul gostaria de ressaltar um aspecto. Nesta região, encontramos em várias Universidades a existência de grupos de pesquisa referentes à Educação Infantil. Como exemplo, podemos citar os grupos de pesquisa de algumas destas Universidades, como o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; o Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – GEIN, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil – NEPIE, da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Estes são alguns dos grupos de pesquisa das Universidades Federais da Região Sul, que pesquisam temáticas relacionadas à infância e à Educação Infantil. Tendo em vista que estes grupos de pesquisa estão consolidados há muitos anos nas Universidades, têm desenvolvido muitos estudos acerca da educação da infância e da formação de professores. Nesse sentido, podemos inferir que a existência e atuação destes grupos

de pesquisa pode ser um elemento relevante na presença da Educação Infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia desta região. (BONILHA, 2017, p. 83-84).

Pelo exposto, a resposta à questão introdutória – “O que sabemos sobre o espaço da formação de professor para a Educação Infantil no curso de Pedagogia?” – ampara-se nas considerações anteriores, evidenciando-se no modo como essa formação vem sendo negligenciada em benefício da formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal fato é expresso na quantidade reduzida de disciplinas sobre temáticas relativas à Educação Infantil, consubstanciada em carga horária ínfima. Duas alternativas, dentre outras, podem caracterizar-se como superação para essa realidade: maciço investimento nas universidades públicas como forma de atender, com qualidade, quantidade cada vez maior de estudantes e ampliação e consolidação de grupos de pesquisa sobre as temáticas educacionais, especialmente a que é objeto de análise neste texto (formação de professor para a Educação Infantil).

3.5 O que sabemos sobre estágio na Educação Infantil no curso de Pedagogia?

Apesar das limitantes condições referentes à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia destacadas anteriormente, nos textos selecionados para análise, a disciplina de Estágio é indicada como uma possibilidade efetiva de contribuição a essa formação.

Para Drumond (2014, p. 23), “[...] as disciplinas curriculares e os estágios são entendidos como complexos mecanismos de formação inicial. O estágio, além de designar uma fase de formação

profissional, no caso da formação de professores, representa um importante momento de estudo e reflexão.”.

Esse momento crucial do processo preparatório inicial do professor para a Educação Infantil é caracterizado por Vargas, Gobbato e Barbosa (2018) como “dialético” por possibilitar articulação entre teoria e prática. Segundo as pesquisadoras:

O estágio é compreendido, então, como um contexto formador dialético entre teoria e prática, principalmente na Educação Infantil, na qual não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade pedagógica. Com isso, o estágio, torna-se condição para promover o saber e o fazer sobre a educação das crianças pequenas. (VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018, p. 63).

A inserção da disciplina Estágio na Educação Infantil como elemento obrigatório, após 2006, nos currículos dos cursos de Pedagogia possibilitou que os graduandos se aproximassem de temáticas específicas à educação dos bebês e das crianças pequenas. Assim, Albuquerque (2013) identificou o que definiu como “novo olhar” sobre a prática pedagógica. De acordo com essa pesquisadora,

Pela leitura das ementas das disciplinas que tratam dos estágios na Educação Infantil foi possível identificar a construção e a consolidação de um novo olhar sobre a prática pedagógica que busca romper com o entendimento de que o campo de estágio tem como finalidade formativa a aplicação dos conhecimentos de cunho metodológico, aprendidos nas instituições de educação superior que oferecem o curso de Pedagogia. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 143).

Pires (2017, p. 43) considera o estágio como:

[...] uma das maneiras de garantir que conteúdos específicos das disciplinas de formação interajam com os conteúdos pedagógicos, dando, assim, significado à docência. Com o estágio, esses futuros professores adotarão⁷⁰ um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão.

Esse é um avanço considerável, pois possibilita a inserção de conhecimentos específicos sobre a docência na Educação Infantil, podendo suscitar apropriações indispensáveis à atuação junto às crianças pequenas. Em relação a isso, Drumond (2014, p. 04) faz a seguinte ressalva:

A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas. Os conhecimentos advindos da didática e das metodologias de ensino, que geralmente subsidiam a disciplina de estágio no Ensino Fundamental, não se mostram totalmente adequados para a Educação Infantil, uma vez que o(a) professor(a) de crianças pequenas não ministra aulas.

Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 62) corroboram tal argumento ao afirmarem:

A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil – mesmo as pequenas práticas de ensino – evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com bebês e crianças bem pequenas. Os conhecimentos advindos da didática e das metodologias de ensino, que geralmente subsidiam a disciplina de estágio no Ensino Fundamental, estão focados em temáticas como o planejamento de aulas, a elaboração de

⁷⁰ Como os resultados do processo educativo são sempre uma possibilidade, considero que seria mais prudente afirmar que por meio do desenvolvimento das tarefas inerentes ao estágio os futuros professores **podem** adotar olhar de educador.

projetos de ensino, os relatórios de estágio, a observação, a regência, entre outros.

Para superarmos essa dificuldade, é necessário o desenvolvimento de outras pesquisas acadêmico-científicas de forma a investigar a realidade dessa formação e propor alternativas ao alargamento dos limites atuais. Para Oliveira (2016, p. 23), “[...] há pouca investigação sobre o estágio na formação do professor de Educação Infantil.”.

Além dessa dificuldade, os pesquisadores constatam ínfima carga horária reservada à disciplina Estágio na Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, Drumond (2014, p. 188) explicita:

Na docência e na pesquisa de estágio de Educação Infantil, percebo que o estágio em um único semestre, como ocorre no curso de Pedagogia da UFT/Miracema, não é suficiente para realizar um trabalho que atenda às necessidades formativas do futuro(a) professor(a) de Educação Infantil. O estágio deveria ser realizado em um período maior [...], desde o início do curso, de modo que a prática e a teoria, articuladas, possibilitem experiências de docência e uma sólida formação teórica aos futuros pedagogos(as).

Em acréscimo, Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 59) endossam:

[...] consideramos que o período de estágio [...] era muito curto para que esse exercício fosse feito pelas estagiárias. O estágio com crianças pequenas precisa de mais tempo para permitir observação, criação de vínculos e processos de documentação das ações das crianças.

Outro problema a ser enfrentado (e superado) em relação ao estágio referente à Educação Infantil refere-se à articulação (ou falta dela) entre aspectos teóricos e práticos. Como destaca Febrônio (2010, p. 115):

[...] os estágios, do modo pelo qual se configuram nos cursos de formação inicial pesquisados, pouco articulam a teoria com a prática, e essa falta de articulação tem concorrido para que os cursos de formação de professores da Educação Infantil não constituam uma contribuição significativa para a formação crítica e investigativa dos seus alunos.

Quanto a práticas pedagógicas descentralizadas do contexto educacional, Albuquerque (2013, p. 145) destaca:

Mesmo que a grande maioria das disciplinas, por meio de suas ementas, indique um movimento de construção e consolidação de um novo olhar sobre a prática pedagógica e sobre o estágio, temos conhecimento, no que se refere às ementas, que a permanência de algumas práticas pedagógicas e de estágio têm como fundamento sua aplicabilidade descentralizada do contexto educacional em que se encontram.

Ainda que enfrentemos desafios referentes à construção de referências científicas que subsidiem a atuação com as crianças pequenas, assim como ínfima carga horária destinada aos estágios e desarticulação entre aspectos teóricos e práticos, Drummond (2014) apresenta possibilidades para superação de tais condições limitantes.

Os conhecimentos produzidos no campo da Educação Infantil, ainda pouco conhecidos e divulgados nos cursos de Pedagogia, podem trazer contribuições para a formação de professores(as) das crianças pequenas e, também, das crianças maiores. Nesse

processo de construção de conhecimentos sobre as crianças pequenas, os estágios de Educação Infantil também são repensados, numa perspectiva que contemple a especificidade da docência na Educação Infantil. E, nesse movimento, outras abordagens metodológicas estão sendo propostas nos estágios. A observação nos espaços das creches e das pré-escolas, por um período de tempo prolongado e contínuo nos estágios, mostrou-se como uma ferramenta que favorece a formação e a pesquisa, trazendo inovações e maior consistência para a prática pedagógica na Educação Infantil. (DRUMOND, 2014, p. 168).

Também Melo (2014) compreende o estágio supervisionado como momento relevante da formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil:

[...] com seu processo/atividades/interações/mediações suscita um conjunto de saberes, ideias, valores, crenças, conhecimentos, modos de comportamento, visões de mundo, novas posições e identidades – cria novas modalidades de pensamento, apesar de ater-se aos conceitos já formados e internalizados nos estudos teóricos, na prática os Estagiários participantes da pesquisa buscam aproximá-los entre si, (re)significá-los – enlaces situacionais, ou seja, da realidade prática do contexto de Estágio, e científicos provoca modificações no modo de pensar dos graduando e isso só é possível através da mediação vivenciada por meio do próprio contexto da Educação Infantil, do Professor Colaborador, do Professor Supervisor, das crianças e dos próprios colegas graduandos. (MELO, 2014, p. 290).

Como Melo (2014), Pires (2017, p. 43) também conclui que:

Diante disso, acreditamos que o estágio supervisionado é uma das maneiras de garantir que conteúdos específicos das disciplinas de formação interajam com os conteúdos

pedagógicos, dando, assim, significado à docência. Com o estágio, esses futuros professores adotarão um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão.

Considero que, apesar das limitações destacadas, a disciplina Estágio na Educação Infantil contribui à formação do professor que atuará em creche e “pré-escola”, pois possibilita ampliação de concepções didático-pedagógicas por meio da necessária articulação entre aspectos teóricos e práticos. Para que tais contribuições sejam efetivadas é necessário que haja tempo suficiente para aprendizagens, o que demanda ampliação de carga horária referente a essa disciplina. Como apresento anteriormente, entretanto, o currículo do curso de Pedagogia está saturado, pois está destinado à formação do docente (da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – regular e da Educação de jovens e adultos – e de matérias pedagógicas em cursos de Ensino Médio – modalidade normal), do gestor e do pesquisador. Parece-me estarmos diante de um dilema cuja solução demanda maiores investigações por meio das quais se possa vislumbrar soluções plausíveis para esse problema.

3.6 O que sabemos sobre as concepções dos graduandos em Pedagogia sobre Educação Infantil?

Com a palavra, os graduandos. Alguns pesquisadores de textos selecionados para análise abordam a concepção de graduandos em Pedagogia quanto a diferentes aspectos da docência na Educação Infantil.

Mais da metade dos alunos do curso de Pedagogia participantes da pesquisa de Favoretto (2013) atuava junto a crianças pequenas, em decorrência de formação anterior em curso de magistério – formação em nível médio, modalidade Normal.

“Verificou-se que dos 222 participantes da pesquisa, 141 (65%) já atuam em contextos escolares (creches, pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental).” (FAVORETTO, 2013, p. 83).

Ao longo dos anos, essa realidade revela transformações, conforme indicam Vargas, Gobbato e Barbosa (2018). De acordo com as autoras, apenas uma pequena parte dos alunos dos cursos que investigaram atuava como “auxiliar de turma” enquanto ainda eram graduandos.

Nos contextos investigados, alguns estudantes de Pedagogia já atuam em escolas como auxiliares de turma, mas a maioria ainda não. Os alunos se referem à falta de experiência com bebês e crianças bem pequenas [...] indicando o caráter desafiador, a insegurança, a referência ao termo superar-se, bem como a ideia de que se caracteriza como vivência singular, reconhecida como importante experiência no processo formativo. (VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018, p. 53).

Febronio (2010) constatou que tais inseguranças docentes são mitigadas pela formação anterior à Pedagogia, ocorrida em nível médio. Os resultados revelam graduandos argumentando que a formação em nível médio, modalidade Normal (magistério) oferece preparo mais adequado à docência do que a oferecida em nível superior (Pedagogia).

De acordo com os depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa, verifica-se que as alunas que fizeram o Curso de Magistério receberam orientações mais precisas, até porque vivenciaram o contexto em que atuam e se entrosaram nele, portanto, passaram por uma maturidade em relação à prática pedagógica. Dessa forma, elas buscam no Curso de Pedagogia um suporte teórico para as práticas cotidianas de sala de aula. As alunas que, por sua

vez, não fizeram o Curso de Magistério sentem falta de receber orientações práticas para a docência, ou seja, elas não se envolveram com os conteúdos e a prática na área. Desse modo, temos alunas no curso com quadro escolar diferenciado e, em consequência disso, com objetivos diferentes para a sua formação; mas nos dois casos elas insistem em dizer que o Curso de Pedagogia não as habilita para ensinar. (FEBRONIO, 2010, p. 92-93).

Dentre as decorrências dessa afirmação, os pesquisadores indicam falta de adequada compreensão por parte de alguns graduandos, quanto às especificidades da docência na Educação Infantil. Em acréscimo, para Oliveira (2007, p. 228), as licenciandas “[...] atribuíram à identidade do profissional da educação infantil a competência de saber ensinar as crianças a ler e escrever, cuja denominação foi caracterizada de professor de qualidade.”. Como se pode observar, essa constatação vem de encontro às atribuições docentes do professor atuante na Educação Infantil, cabendo a ele possibilitar a inserção da criança no mundo da cultura letrada e sem sistematizar aspectos técnicos da leitura e da escrita.

Ao investigar a compreensão de graduando de Pedagogia sobre “Atividade da vida diária” (AVD)⁷¹ relacionada à atuação em berçário, Scarlassara (2019, p. 75) conclui:

[...] [os graduandos] possuem interesse ou conhecimento acerca do tema da pesquisa [Atividade da vida diária – AVD], mas as perguntas relacionadas a materiais, participação da criança e planejamento de tempo e espaço, que também são apresentadas nos campos de experiência da BNCC (2017a), demonstram o

⁷¹ Scarlassara (2019, p. 39) indica como exemplo de “Atividades da vida diária” as “[...] tarefas de higiene corporal, vestuário e alimentação [...]”.

desconhecimento acerca das especificidades para atuação em berçário.

Identificou-se que a dualidade cuidado e educação para as atividades de higiene, alimentação e vestuário persiste, ainda que já se observe uma tentativa de conjugação entre esses objetivos. Em questões que envolviam maior entendimento da prática (organização do espaço e tempo e participação das crianças), a dicotomia aparecia. Esses resultados parecem decorrer também, da necessidade de conhecimentos específicos, que não são oferecidos durante a formação em Pedagogia. (SCARLASSARA, 2019, p. 75).

Assim, depreendo das afirmações de Oliveira (2007) e Scarlassara (2019) parcial compreensão dos graduandos entrevistados quanto às ações específicas a serem empreendidas pelo professor da Educação Infantil. Nóbrega (2012, p. 103) tece considerações semelhantes:

Observamos que as RS [Representações sociais] de docência na educação infantil aparecem nas falas dos alunos do 1º e 9º período, ainda com uma visão romântica de docência, baseada no amor e na paciência. Reconhecem também a necessidade de articular o brincar, o cuidar e o educar, embora o 1º período numa perspectiva de que a relação teoria e prática sejam vivenciadas no curso de pedagogia; e os alunos do 9º período desencantados com os desafios da docência vivenciados no estágio, não reconhecendo a teoria na prática educativa.

Também para Gonçalves (2014, p. 525),

A maioria das acadêmicas do curso de Pedagogia, ao enfatizarem que escolheram o curso por gostarem de criança, trazem em seu discurso implícita e explicitamente a questão do cuidado,

quando afirmam terem afinidade com as crianças, por saberem cuidar de criança, terem jeito com crianças [...].

Ao investigar graduandos de outros dois cursos de Pedagogia, Lizardo (2017, p. 78) chega a conclusões semelhantes, o que lhe permite afirmar que “Diante das respostas dadas e considerando que são discentes do último semestre, constatamos que os alunos estão terminando a graduação com a visão de que ser professor de creche pressupõe ações relacionadas basicamente ao cuidar.”. Acrescenta que “Nas diferentes falas dos estudantes das duas universidades retratam a quase ausência de conteúdos voltados para a aprendizagem da criança pequena. Alguns alunos veem, até mesmo, que não se usa a pedagogia para o trabalho com bebês [...]” (LIZARDO, 2017, p. 85)⁷².

Vargas, Gobbato e Barbosa (2018) corroboram as constatações apresentadas. No entendimento delas, “[...] parece difícil aos estudantes pensarem em um ser professor que não se caracterize pela prática docente que o considera como o centro do processo educativo – aquele que deve pensar e oferecer atividades o tempo todo.” (VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018, p. 55-56). Essas considerações explicitam dificuldades quanto à compreensão relativa às atribuições do professor de bebês e crianças bem pequenas. Destacam que há “[...] pouca referência às ações de cuidado com o corpo nos relatórios de estágio. Alimentação, higiene e repouso foram

⁷² A pesquisadora observa ainda que: “Quando indagados sobre quais conteúdos compõem a formação do profissional que atua em creche, foram mais evidenciados, nas respostas, blocos segmentados que envolviam: desenvolvimento da criança, afetividade, aspectos motores e brincadeiras. Apenas poucos alunos lembraram do desfralde como conteúdo que poderia estar presente no curso de pedagogia.” (LIZARDO, 2017, p. 87).

elementos quase inexistentes nos relatos e nas reflexões das estagiárias.” (VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018, p. 60).

Assim como as demais pesquisadoras citadas anteriormente, Pires (2017) depreende que a compreensão sobre “fazer na Educação Infantil”⁷³ das graduandas entrevistadas por ela é parcial, o que resulta em “receio” por parte dessas licenciandas quanto ao exercício do seu trabalho.

Percebemos em nossa pesquisa duas representações sobre a Educação Infantil: a) discentes que mostraram compreender a importância desse nível de escolarização e b) discentes que mesmo sabendo como a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, demonstram certo receio. (PIRES, 2017, p. 109).

Possivelmente em decorrência de tais receios resultantes, dentre outros fatores, da pouca visibilidade de conhecimentos relativos à Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, os pesquisadores constata a preferência dos graduandos entrevistados pela docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento da atuação na Educação Infantil (sendo que, para os que optam por ela, a preferência recai sobre a atuação em “pré-escola” e não em creche). Desse modo, Favoretto (2013, p. 109) conclui que:

[...] 62 estudantes (30%) pretendem atuar como pedagogo escolar e 51 deles (25%) desejam atuar na Educação Infantil, sem distinção entre creche ou pré-escola. Quando a docência é citada individualmente, identifica-se uma clara preferência pela docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (16,5%),

⁷³ Essa expressão foi tomada de empréstimo do título do livro **Os fazeres na Educação Infantil**, organizado por Rossenti-Ferreira (2009).

seguida pela pré-escola (10%), creche (7,3%) e Ensino Médio, modalidade Normal (3%).

A pesquisadora considera que a preferência pela “pré-escola”, indicada pelos entrevistados, decorre “em grande parte” do desprestígio político aos profissionais de creche concretizado em editais para concursos públicos. Para Favoretto (2013, p. 145):

A grande maioria dos participantes (83) prefere atuar em ambas as etapas da Educação Infantil, considerando a pré-escola mais valorizada. Essa valorização docente deve-se em grande parte ao modelo dos editais públicos para a contratação desses profissionais. Enquanto esses modelos fizerem distinção na categorização (educador para creche e professor para pré-escola), carga horária e salário, dificilmente a escolha pela docência em creche será valorizada.

Os dados de pesquisa obtidos por Vargas, Gobbato e Barbosa (2018) corroboram os apresentados por Favoretto (2013). Essas pesquisadoras constataram que:

Muitos relatos se concentraram na falta de conhecimento e na insegurança em atuar com as crianças bem pequenas, acompanhado [...] [à] manifestação do interesse em estudar e conhecer mais essa etapa da educação. Também observamos certa resistência inicial de alguns estudantes, que não se dispõem a trabalhar com turmas de crianças menores de 3 anos, ao alegarem em seus relatos que não sabem como atuar e nem desejam estar com os menores.

Nas análises, também surgiram discursos carregados de pré-conceitos sobre os bebês e as crianças bem pequenas, como a descrença na possibilidade de aprendizagem por parte deles e nas poucas possibilidades de trabalho docente que o professor teria. Também surgiram falas e movimentos no sentido do não

reconhecimento da validade de se trabalhar como professor com crianças tão pequenas [...] (VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018, p. 54).

Os dados de pesquisa obtidos por Pires (2017) são um pouco mais animadores no que se refere às preferências de atuação profissional dos entrevistados, comparativamente aos obtidos por Favoretto (2013) e Vargas, Gobbato e Barbosa (2018). Pires (2017, p. 120) conclui, quanto à expectativa em relação à área em que os entrevistados pretendem atuar após a conclusão do curso, que, “Dos 41 participantes, 16 responderam que escolheriam a Educação Infantil [...]”.

A partir das conclusões a que os pesquisadores chegam, constato pouco interesse dos graduandos em Pedagogia em atuar na Educação Infantil. Esse desinteresse decorre de múltiplos fatores, tais como: baixa remuneração salarial, pouca visibilidade desse segmento no curso, o que acarreta parcial compreensão sobre as atividades específicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas etc. Associadas a tais fatores, os pesquisadores indicam ainda fragilidades quanto ao estudo da bibliografia básica das disciplinas que compõem o curso de Pedagogia. Oliveira (2007, p. 204) tece afirmações preocupantes ao concluir que:

Quanto às leituras feitas no curso, todas foram unânimes em dizer que, embora alguns professores-formadores tenham indicado, elas não leram um livro inteiro. As leituras voltaram para artigos e blocos de apostilas. Quando perguntadas quais as referências de autores que trabalham a educação infantil foram mais significativas no processo de formação, elas demonstraram dificuldades em lembrar dos nomes e apontaram Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Magda Soares e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

As conclusões de Peixoto (2015) são diferentes das apresentadas por Oliveira (2007), possivelmente porque aquela pesquisadora entrevistou alunas do Parfor⁷⁴, ou seja, alunas que já atuavam como professoras na Educação Infantil, mas sem a formação em nível superior. Os desafios cotidianos enfrentados por essas graduandas enquanto profissionais da Educação Infantil podem ter contribuído para apropriações significativas quanto aos aprendizados referentes à docência em creche e “pré-escola”. Para Peixoto (2015, p. 68), as entrevistadas afirmaram que:

[...] além da sua prática pedagógica, as leituras minimizaram suas dificuldades, pois, a partir delas despertou o interesse pela escrita, o que não lhe agradava. Os “novos questionamentos” advindos das leituras possibilitaram uma constante reflexão da sua ação, o que contribuiu para que a mudança na sua forma de agir, pensar, observar e criticar [...] pudessem se efetivar.

Por meio de seu depoimento acredito que grande parte das dificuldades encontradas antes de cursar a Pedagogia/Parfor foi sendo minimizada devido ao conhecimento teórico que lhe foi apresentado no curso. Questões como desenvolvimento da criança, criticidade, agressividade e avaliação foram ressignificadas a partir das aulas. (PEIXOTO, 2015, p. 55).

⁷⁴ “Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – um Programa emergencial, na modalidade presencial, instituído para atender o dispositivo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre os municípios, estados, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES). Cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), a gestão executiva e financeira dos cursos ofertados pelo Parfor.” (PEIXOTO, 2015, p. 12).

Ao analisar entrevistas realizadas com graduandos em Pedagogia, assim como Peixoto (2015), Oliveira (2016, p. 117) conclui que:

A maioria dos entrevistados apontou que houve ligações através da discussão de alguns textos sobre a creche, o cuidar-educar, a rotina, o espaço (como deve ser organizado); outros disseram que houve mais articulações em relação à contação de história e como realizá-la com os bebês. Entretanto, é plausível afirmar que os alunos apontaram itens óbvios; não mencionaram, por exemplo, três situações (ou momentos) em que estas ligações aula-estágio eram feitas.

Isso corrobora as considerações tecidas por Massucato (2012), Drumond (2014) e Melo (2014), quanto às contribuições decorrentes das atividades inerentes ao curso de Pedagogia como possibilitadoras de ampliação de concepções em relação à docência na Educação Infantil. As citações a seguir explicitam essas assertivas:

Cibele é enfática quando fala que após o curso de Pedagogia modificou sua representação social sobre o que é ser professor, na medida em que reconhece que professor de educação infantil tem que ter formação adequada para ensinar. Aliás, precisa ter mais conhecimento ainda, por atuar com crianças pequenas, quebrando o paradigma imposto pela sociedade, e até por ela, de que, por ser professor de criança da educação infantil, não precisa saber muito. Percebemos ainda o enriquecimento teórico e prático conduzindo a postura de ser professora, durante a formação inicial. (MASSUCATO, 2012, p. 133-134).

[...] a partir das falas das estagiárias, é possível inferir que é pelas experiências e vivências nos espaços da Educação Infantil, e, paralelamente a esses momentos, pelo contato com leituras e discussões na universidade e com o(a) professor(a) orientador(a)

do estágio, que os(as) estudantes elaboram seus conhecimentos. Além disso, é no contato com o contexto da Educação Infantil, com as crianças e os(as) professores(as), no dia a dia das creches e das pré-escolas, que os(as) estudantes têm sua atenção despertada para questões que passariam despercebidas, caso fossem abordadas apenas do ponto de vista da teoria, com a leitura de textos, por exemplo. A respeito dos conhecimentos construídos nos estágios, uma estagiária fez o seguinte comentário: “Pra mim contribuiu enormemente, por que tirei muitas provas, consegui ver muitas relações entre o que vi na prática com as leituras” (E. 6). (DRUMOND, 2014, p. 161).

Por unanimidade, os partícipes da pesquisa destacam que, ao iniciar os estudos teóricos na Universidade passaram a perceber como funções básicas da Educação Infantil o cuidar, o educar e o brincar e passaram a reconhecer a importância do planejamento das atividades, característica do trabalho pedagógico. (MELO, 2014, p. 106).

Posso afirmar, portanto, que, por meio da análise dos resultados obtidos pelas pesquisadoras citadas, a apropriação teórica decorrente de textos escritos ainda não é suficientemente consistente nos cursos abordados, pois vários graduandos afirmaram não terem tido, ao menos, acesso a livros nos quais tais teorias estão sintetizadas. Ainda assim, para alguns alunos de Pedagogia, houve transformação em suas concepções sobre a docência na Educação Infantil em decorrência das leituras realizadas. Tal fato possibilita afirmar que são necessárias ações intencionais de ensino por parte dos professores formadores, inclusive quanto à apropriação do estudo como atividade humana e humanizadora. Como buscarei evidenciar nos próximos capítulos, considero que “apresentar” (PEIXOTO, 2015) o conhecimento teórico não é suficiente para que o aluno estabeleça relações mais amplas com os conhecimentos historicamente

elaborados, comparativamente às estabelecidas cotidianamente. Para que esse processo se efetive é indispensável que ações intencionalmente organizadas pelo professor possibilitem que o aluno entre em atividade (e no caso escolar, em um tipo específico de atividade, a de estudo).

3.7 O que sabemos sobre os limites e as contribuições do curso de Pedagogia à formação de professoras e professores para a Educação Infantil?

Como síntese do exposto nos demais tópicos deste capítulo, abordo as contribuições e os limites do curso de Pedagogia em relação à formação de professor para a Educação Infantil, com base nas considerações realizadas pelos pesquisadores cujos textos selecionei para análise, quanto à(s)/ao: produção científica sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil; legislação sobre essa formação; organização curricular do curso de Pedagogia, com ênfase nessa formação; espaço dessa formação nesse curso; disciplina Estágio na Educação Infantil; e concepções dos graduandos em Pedagogia sobre Educação Infantil.

Dentre os limites dessa formação explicitados pelos pesquisadores citados, é possível evidenciar a contribuição parcial que o curso de Pedagogia proporciona quanto à apropriação de conhecimento relativos à prática docente. Como destaca Dalri (2007, p. 79), “A partir das considerações apresentadas pode-se dizer que houve um consenso da maioria em relação à pouca contribuição do curso de Pedagogia, quanto à prática docente.” Oliveira (2016, p. 155) também afirma:

[...] constatamos que é como se o curso investigado separasse a teoria da prática, ou seja, o discente teve aulas que foram desconectadas das observações nos estágios, não conseguiram conversar acerca do que estavam vendo, não conseguiram teorizar o olhar e nem refletir. Desse modo, a vivência dos estágios revelou-se incoerente. Até porque não basta ter aulas na universidade e ir à instituição de Educação Infantil, o estágio precisa ser considerado como espaço de problematização e articulação teórico-prático.

Tais dificuldades são agravadas pela forma de organização dos próprios estágios, os quais não são, muitas vezes, supervisionados (ou orientados adequadamente) em decorrência de condições materiais objetivas e excludentes resultantes da organização social capitalista. Assim,

[...] da forma que os cursos de Pedagogia caminham não estão formando o professor para atuar na instituição de Educação Infantil com qualidade. Por exemplo, se o curso de Pedagogia é noturno, o estágio teria que ser feito durante o dia; porém, a maior parte dos estudantes trabalha, então, como se faz estágio assim? (OLIVEIRA, 2016, p. 58).

Como consequência dessa formação parcial, os graduandos têm dificuldade de conceber o estágio como momento propício para o aprendizado da escuta infantil, o que inviabiliza considerar a criança como sujeito no processo educativo. Nesse sentido, Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 61) argumentam que há:

[...] pontos que precisam ser repensados no curso de Pedagogia, para a construção de práticas nos estágios que partam das crianças, da sua escuta e da construção de contextos de experiências.

Uma das fragilidades que apontamos, em ambas as experiências, é que os estudantes de Pedagogia não costumam considerar as crianças e suas relações como foco central dos planejamentos e das práticas, mesmo que estas ocorram após um tempo de observação.

Ao constatar esses e outros limites da configuração atual do curso em questão, alguns pesquisadores indicam que a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal, contribuía mais para a constituição do docente da Educação Infantil (no que se refere aos conhecimentos relativos à prática) do que o curso de Pedagogia.

Percebe-se que o Magistério deu a essas alunas o que o Curso de Pedagogia ainda não pôde oferecer, pois este ainda carrega a tradição de formar o pedagogo, ou seja, forma o formador. E hoje, com a extinção do Magistério no país, ficou a cargo da Pedagogia o que era função do Magistério, sendo que aquela não consegue trabalhar com os alunos todas as funções necessárias. Isso acarretou uma falta de identidade para o curso, no qual se tem a impressão de que não se forma nem o pedagogo nem o professor. (FEBRONIO, 2010, p. 94).

Para alguns pesquisadores, dentre os motivos para tal limitação está o fato desse curso ser responsável, ao mesmo tempo, pela formação do pesquisador em Educação, do gestor educacional e do docente (da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental – regular e da modalidade Educação de Jovens e Adultos – e dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal). Essa ampla responsabilidade resulta em formação aligeirada e generalizante, cujas consequências são muitas, dentre elas o fato da Educação Infantil ser abordada de forma “marginal” (GOMES, 2017, p. 54).

As amplas atribuições (associadas à falta de tradição quanto à formação de professor para a Educação Infantil) acarretam outros entraves, dentre eles a ênfase na formação docente para a “pré-escola” e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento da formação para atuação em creche. Tanto Dalri (2007) (que apresenta resultados de pesquisa logo após a promulgação das DCN-Pedagogia) quanto Gomes (2018a) e Scarlassara (2019) (que apresentam resultados de pesquisa mais de uma década após essa promulgação), tecem conclusões quanto à pouca visibilidade dos conhecimentos relativos à creche ao afirmarem que:

Acredita-se na maioria dos casos que, o curso pouco contribui para trabalhar com a faixa etária de zero a três anos, sendo que esses cursos estavam mais direcionados às especificidades das crianças de quatro a seis anos e dos anos iniciais do ensino fundamental. (DALRI, 2007, p. 79).

Respondendo à pergunta da pesquisa se os cursos de Pedagogia no estado de São Paulo estariam dando conta de formar adequadamente os professores de educação infantil, temos como resposta que – aparentemente não – pelas contradições aqui enunciadas. Os cursos de Pedagogia analisados apresentam-se frágeis e com reduzida base teórico-epistemológica, se comparados às demais Licenciaturas. Os ‘achados’ da pesquisa nos levam a crer que há uma formação menor, reduzida para a especificidade da educação infantil nesses cursos. (GOMES, 2018a, p. 24-25).

Na verdade, os cursos de formação para professores têm dificuldades para lidar com a docência junto aos bebês. Parte devido [...] [a] entraves próprios que perpassam a história da Pedagogia e parte à recenticidade do atendimento aos bebês no contexto educacional. (SCARLASSARA, 2019, p. 52).

Uma das consequências dessa formação incipiente para atuação na Educação Infantil, especialmente em creche, é que os professores ficam à mercê de conhecimentos empíricos, cotidianos, em detrimento de saberes científicos. Por isso, Dalri (2007) destaca:

As entrevistas apontaram que, a maioria das professoras aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual a professora deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. (DALRI, 2007, p. 72, grifo meu).

Em outro ponto do texto, a pesquisadora complementa:

As entrevistas com as professoras de crianças de zero a três anos apontaram que os cursos de formação ainda têm um papel muito incipiente na constituição das professoras que lidam com essa faixa etária. Muito do que elas sabem a respeito de ser professoras de criança [pequena] é aprendido de forma tácita, na empiria, na relação com as crianças. Na mesma perspectiva, suas experiências como mães, mulheres e professoras de outros níveis educacionais também são cruciais para a efetivação de um papel profissional que está ainda se construindo. (DALRI, 2007, p. 79).

Também para Gomes (2018a):

Pode haver uma forte tendência do predomínio dos **saberes da experiência**, ou seja, os (as) professores(as) reproduzirem o que ficou marcado na sua condição de estudante, na forma de **senso comum**, sem possibilidade de reflexões ou de problematizações teórico-práticas, ou o que nos parece estar mais presente, trazer

cada vez mais cedo a presença das culturas escolares para a educação infantil. (GOMES, 2018a, p. 19, grifos meus).

A análise dos dados referentes a aspectos do curso de Pedagogia da Unesp-Presidente Prudente/SP permite Silva (2018, p. 220) explicitar que:

[...] o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, contempla as especificidades da profissionalidade docente, de forma irregular e aleatória. Assim, a contribuição para possibilitar o desenvolvimento da profissionalidade docente fica a desejar, se considerarmos o que é esperado desse profissional, nos dias de hoje, como a educação e os cuidados das crianças pequenas.

Parte dos problemas dessa formação “irregular e aleatória” decorre da incompreensão de professores do próprio curso de Pedagogia que, em alguns casos, não têm clareza quanto às especificidades da docência na Educação Infantil, como descreve Oliveira (2007, p. 166-167):

[...] o professor-formador (H) declarou que a disciplina de Lingüística Aplicada à Alfabetização orienta as atividades para serem realizadas na educação infantil, pois no seu entendimento, a classe de alfabetização está localizada no último ano da educação infantil e sua função de professor, nesse espaço, é ensinar a criança a ler e escrever convencionalmente para ingressar no ensino fundamental.

Como destaca Oliveira (2007), o professor-formador (H) demonstra incompreensão quanto ao que os pesquisadores da Educação Infantil indicam como conhecimentos a serem adquiridos

pelas crianças nessa etapa de escolarização. A função do professor da Educação Infantil em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita não é “ensinar a criança a ler e escrever convencionalmente”, como indicado pelo professor-formador H (OLIVEIRA, 2007, p. 167), mas inserir a criança em situações reais de leitura e de escrita de forma a possibilitar-lhes compreensão inicial sobre as funções sociais dessas ações humanas.

Destaco que os resultados de pesquisa de Oliveira (2007) foram publicizados em 2007, no ano seguinte à publicação das DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a). Assim, esses resultados evidenciam uma realidade que poderia ter sido alterada como decorrência das novas regras estabelecidas. Os dados analisados por Secanechia (2011), publicizados cinco após as DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a), entretanto, indicam situação semelhante:

Foi apreendido que as professoras [do curso de Pedagogia analisado] são relutantes ao atendimento de bebês em creches, exceto quando as mães trabalhadoras necessitam que seus filhos sejam atendidos por esta modalidade de educação e cuidado. No caso dos bebês, pareceu que a creche é considerada pelas professoras de ES como ‘um mal menor’ às crianças. (SECANECHIA, 2011, p. 125).

A relutância das professoras entrevistadas indica incompreensão quanto às contribuições da creche para o desenvolvimento infantil, sobretudo como direito constitucional desses pequenos cidadãos. Para Oliveira (2007, p. 230), todavia, essa incompreensão é apenas por parte de alguns professores do curso analisado, uma vez que “[...] os que trabalham com as disciplinas voltadas para a educação infantil defendem e priorizam a formação do professor no curso de pedagogia.”. Apesar dessa ressalva, ainda é

preocupante o fato de professores do curso de Pedagogia não compreenderem a relevância da creche, o que explicita dois problemas complementares: 1) desarticulação e compartimentalização dos saberes veiculados nos cursos de Pedagogia; e 2) desconhecimento quanto à contribuição pedagógica do atendimento em creche ao desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas.

Tal compartimentalização pode ser percebida, inclusive, na organização curricular dos cursos, na qual se observa ínfima carga horária para disciplinas específicas à Educação Infantil. Conforme Oliveira (2016, p. 109):

[...] o discente e futuro professor de Educação Infantil [formado pela FCT-Unesp-Presidente Prudente, SP] passa por poucas disciplinas e estágios: “Fundamentos da Educação Infantil”; “Psicologia da Criança de 0 a 5 anos”; “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos” (com estágio) e “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 5 anos” (com estágio). Ora, realizar apenas algumas disciplinas com um estágio que, provavelmente é de observação e entrega de relatório, forma um professor de Educação Infantil?

Certamente, esta formação encontra-se aquém da adequada, pois não prepara para as particularidades da educação da criança de 0 a 5 anos. Esta insuficiência da formação pode ser constatada pela demanda de estudantes no curso de Especialização em Educação Infantil, oferecida pela FCT/UNESP (curso de pós-graduação, lato sensu e presencial).

Também, segundo Oliveira e Andrade (2017), a pouca visibilidade quanto à formação de professor para a Educação Infantil é evidenciada pela organização do currículo do curso de Pedagogia concretizada em poucas disciplinas específicas a essa formação:

A partir dessas temáticas pudemos encontrar algumas lacunas nesses currículos dos cursos de pedagogia analisados, pois não há menção nas ementas a respeito das faixas etárias considerando as crianças de zero a três, ou seja, o trabalho com os bebês e as crianças pequenas na creche; e a faixa etária de quatro e cinco anos que inclui as crianças da chamada pré-escola. Assim, as temáticas presentes nas ementas e programas não contemplam explicitamente discussões a respeito das especificidades que envolvem o trabalho pedagógico com as diversas faixas etárias, considerando que em cada fase da vida as crianças apresentam especificidades que demandam das profissionais da educação infantil um saber adequado que possa responder às necessidades dessa criança. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2017, p. 272).

Como explicitei anteriormente, parte dessa dificuldade decorre das múltiplas atribuições do curso, responsável por formar, ao mesmo tempo, três profissionais: o pesquisador, o gestor e o docente. Além disso, as DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006a) não garantiram orientação satisfatória quanto à organização curricular dos cursos, de forma que

[...] as reformulações/atualizações do curso de pedagogia seguem no ritmo de arranjos pedagógicos e curriculares que derivam das práticas concretas dos processos de formação. Parece haver pouco tempo e pessoal docente disponível para propor pesquisas que embasem o planejamento das ações pedagógicas e a organização de infraestrutura didática, promovendo diálogo mais permanente e consequente entre os diversos equipamentos e espaços educativos, e entre os formandos e os profissionais em exercício, para, dessa forma, impactar positivamente a formação do futuro professor das crianças pequenas.

E, enquanto isso, em razão da urgência de formação de professores para a educação infantil, pouco se discute sobre uma efetiva reformulação do curso de pedagogia – **ou sua substituição**

por um curso específico de pedagogia da infância –, fragmentado em tantas vocações (gestão, docência em mais de um nível de escolarização...), estruturado em parcos semestres, destituído de contatos com as práticas escolares e tomado pela tendência de aligeiramento própria do empresariamento educacional. (STANGHERLIM; VERCELLI; SANTOS, 2015, p. 38, grifo meu).

Apesar das limitações explicitadas, o curso de Pedagogia oferece, também, contribuições à formação de professor para a Educação Infantil. Cabe destacar que, mesmo antes da normatização quanto à formação do professor da Educação Infantil em curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a), Kiehn (2007) já identificava, ao analisar cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras, que:

Embora essa não seja uma tendência predominante nos cursos analisados, entendo que a incidência de disciplinas específicas para a educação infantil indica um reconhecimento das dimensões humanas peculiares às crianças e às singularidades e simultaneidades da infância, ainda que vividas e compartilhadas em espaços institucionais de educação coletiva como creches e pré-escolas. (KIEHN, 2007, p. 107).

Após 2006 (BRASIL, 2006a), a formação de professor para a Educação Infantil ficou definitivamente incluída no curso de Pedagogia o que, apesar dos limites, caracteriza-se como uma contribuição significativa pois possibilitou “[...] o reconhecimento do professor da educação infantil enquanto pertencente à categoria profissional professor, com saberes específicos para sua atuação, e que, portanto, necessita ser reconhecido profissional e socialmente.” (MASSUCATO, 2012, p. 145).

A oficialização dessa formação em curso de Pedagogia gerou, e gera, discussões e posicionamentos divergentes, ainda assim, o fato de que tal formação seja realizada em curso superior é ganho que não pode ser desconsiderado, pois pode contribuir, ainda que modestamente (em decorrência dos fatores já destacados), com o desenvolvimento pedagógico dos futuros professores da Educação Infantil. Nesse sentido:

Hoje, sabemos que não há consenso, mas o Curso de Pedagogia tem sua identidade quanto a formar professores para a docência na Educação Básica (Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Normal e Educação Profissional). Acredito que esse curso não constituiu uma verdadeira “revolução”, tampouco que seja a garantia de qualquer forma de “ascensão social”, e por não ser, é claro, a panacéia para os problemas educacionais. O curso pode contribuir sim, para a qualificação e a democratização das relações pedagógicas em sala de aula. Também pode concorrer para desfazer certezas cristalizadas em torno dos seus modos de organização e, por conseguinte, promover múltiplas formas de intercâmbio dos envolvidos com o ensino. (FEBRONIO, 2010, p. 46).

Observemos que Febrônio (2010) utiliza o termo “pode” de forma a indicar que essa realidade ainda não foi atingida plenamente, por exemplo, na Unisantos (uma das instituições por ela abordada). Dessa forma, a pesquisadora considera que: “O curso contribuiu com o embasamento teórico, alguns estágios e trocas de experiências, mas deixou lacuna na parte prática, ou seja, trabalhou a parte teórica pouco relacionada ou contextualizada com a prática.” (FEBRONIO, 2010, p. 74).

Isso indica que a atuação na Educação Infantil demanda formação intencionalmente organizada, científica, pois, como indica Oshiro (2010), nossas concepções pedagógicas, filosóficas, de mundo são construídas coletiva e historicamente. Isso lhe permite afirmar:

A concepção de Educação Infantil dessas professoras gira em torno de um caminho positivo por propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos, bem como os valores culturais que as crianças já têm. Elas entendem que suas funções são de garantir e ampliar esses conhecimentos com a possibilidade de construir a autonomia, cooperação, responsabilidade e a formação do conhecimento de si mesmas.

Tal concepção não nasceu com elas. Foi construída, refletida e discutida na formação inicial e continuada dessas profissionais, e na maneira pela qual esses processos se articulam a outros aspectos [...] [de] suas histórias de vida, nas quais vários elementos se compuseram e possibilitaram suas opções, crenças e projeto profissional. Esta constatação mostra quanto a formação é um processo complexo. (OSHIRO, 2010, p. 126, grifo meu).

Para Peixoto (2015, p. 66), as leituras que os graduandos realizam durante o curso são fundamentais para seu desenvolvimento docente, pois, no caso por ela analisado “As leituras possibilitaram reflexão acerca da sua ação o que impactou positivamente a sua prática pedagógica. Passaram a compreender o significado do ensino e a importância desse como facilitador e promotor da aprendizagem.”. Como afirmo anteriormente, apenas ler textos indicados pelos professores é insuficiente para a alteração das relações que o sujeito estabelece com a realidade objetiva, considero indispensável para isso ações intencionalmente organizadas que permitam o desenvolvi-

mento integral do aprendiz. Como explicito nos próximos capítulos, a “atividade de estudo” é uma possibilidade fecunda nesse sentido.

Apesar dessa ressalva, outros pesquisadores encontraram respostas próprias para o mesmo problema. Oshiro (2010, p. 120), por exemplo, identificou que a formação das professoras por ela entrevistadas decorre de “várias fontes” e sintetiza:

[...] observamos pelas entrevistas que as professoras tiveram as contribuições na sua formação advindas de várias fontes: do CEFAM, a Pedagogia, a Pós-Graduação, os cursos de formação continuada, troca de experiência entre os pares bem como sua história de vida fizeram com que elas se tornassem as professoras que são.

Um outro aspecto evidenciado por Stangherlim, Vercelli e Santos (2015) quanto às contribuições do curso analisado refere-se à estrutura física da instituição de ensino, especialmente o acervo da biblioteca.

Pode-se afirmar que o curso investigado, mesmo que apresente limites na área da educação infantil, tem contribuído para a formação inicial das futuras professoras por meio das disciplinas ofertadas, do estágio supervisionado e das atividades de iniciação científica. Além disso, a instituição que sedia o curso possui uma biblioteca com duzentos mil volumes na área da educação, onze laboratórios em diferentes áreas do conhecimento, quatro centros e mais dois núcleos de estudos e pesquisas. (STANGHERLIM; VERCELLI; SANTOS, 2015, p. 34).

Pelo exposto, pondero que o curso de Pedagogia não promoveu, no período analisado, formação ampla e consistente dos graduandos (futuros professores) de forma a lhes possibilitar o

máximo desenvolvimento de suas capacidades humanas. Os docentes atuantes em curso de Pedagogia acabam tendo possibilidades parciais para contribuir de maneira efetiva com esse propósito, em decorrência do currículo saturado responsável pela formação de profissional com distintas funções. Argumento acerca da emergência, dentre outras ações, de alicerçar a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em teoria pedagógica, possibilitando, ao futuro professor de creche e “pré-escola”, condições de reflexões sobre os processos de desenvolvimento humano, considerando a relevância de práticas educativas intencionalmente voltadas para esse propósito. A teoria que melhor corresponde a essas demandas, a meu ver, é a Teoria Histórico-Cultural, por considerar que os processos de ensino e de aprendizagem decorrem da “atividade” dos sujeitos envolvidos (LEONTIEV, 2004).

Em decorrência das limitações identificadas, os pesquisadores dos textos selecionados para análise apresentam propostas à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil. Assim, no próximo capítulo, apresento tais propostas com ênfase nas apresentadas pelos pesquisadores que optaram pela Teoria Histórico-Cultural como norteadora das pesquisas empreendidas.

PARTE 2

**Quais as contribuições da Teoria
Histórico-Cultural e da Atividade de
estudo à formação inicial de professoras
e professores da Educação Infantil?**

CAPÍTULO IV

QUAIS AS PROPOSTAS BRASILEIRAS À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Com objetivo de investigar propostas brasileiras à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil (especialmente as decorrentes da Teoria Histórico-Cultural) e de fomentar o diálogo científico, elaborei e busco responder, ao longo deste capítulo, as seguintes questões norteadoras:

- a) O que é proposto à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?
- b) O que propõem os pesquisadores brasileiros partidários⁷⁵ da Teoria Histórico- Cultural à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?
- c) Como se estrutura uma proposta de formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em perspectiva desenvolvente?

Para tanto, das propostas apresentadas pelos pesquisadores dos textos selecionados para análise, destaco aquelas que dialogam diretamente com os objetivos estabelecidos para a pesquisa desenvolvida. Dentre esses textos, o artigo de Mello (2014) é abordado em destaque pois é o que mais se aproxima dos objetivos estabelecidos para a investigação empreendida. Nele, como descrevo

⁷⁵ O termo “partidário” foi aqui utilizado para enfatizar que tais pesquisadores compreendem a relevância de opção teórica consciente e de indicação explícita quanto a ela.

a seguir, a pesquisadora apresenta parte de sua experiência como professora responsável pelo estágio supervisionado na Educação Infantil, tendo a Teoria Histórico-Cultural como opção teórico-metodológica.

4.1 O que é proposto à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?

Ao ler os textos que compõem o *corpus* de pesquisa, ficou evidente que há um termo recorrentemente utilizado neles (seja quando mencionado pelo autor do texto ou em documentos por ele citados), trata-se do adjetivo “sólido” associado à formação do professor (tanto no geral quanto para a Educação Infantil), como se pode observar no Quadro 14.

Quadro 14 – Adjetivos recorrentes nos textos analisados ou neles citados

Autor(es)	Adjetivos recorrentes nos textos analisados ou neles citados
Dalri (2007)	“formação mais ampla e sólida”
Martins (2007)	“sólida formação inicial” “formação sólida” “saber científico, cultural e político sólido” “formação teórica sólida” “sólida formação humana” “preparação sólida” “sólida formação teórica” “prática essencialmente sólida” “sólida formação teórico-prática”
Oliveira (2007)	“sólida formação”
Kishimoto (2009)	“sólida formação inicial”
Almada (2011)	“sólida formação intelectual”
Secanechia (2011)	“sólida formação nos conteúdos científicos” “formação muito sólida”
Silva (2011)	“conhecimentos profundos e sólidos” “sólida formação teórica” “formação inicial sólida” “sólida fundamentação teórica-metodológica”
Castro e Lima (2012)	“sólida formação didático-pedagógica”

Autor(es)	Adjetivos recorrentes nos textos analisados ou neles citados
Massucato (2012)	“formação pautada em sólidos conteúdos teóricos e práticos” “formação inicial sólida e teoricamente fundamentada” “instrumental teórico sólido” “sólida formação didático-metodológica” “sólidas bases teóricas” “apropriação sólida de conhecimentos” “conhecimentos sólidos”
Nóbrega (2012)	“sólida formação teórica e interdisciplinar”
Albuquerque, Hass e Araújo (2013)	“sólida formação teórica, técnica, científica e pedagógica” “sólida formação didático-pedagógica”
Albuquerque (2013)	“bases teóricas sólidas”
Drumond (2014)	“sólida formação teórica” “formação sólida”
Gonçalves (2014)	“formação, que precisa ser sólida”
Melo (2014)	“sólida formação teórica” “bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” “sólida base de conhecimento”
Herbertz e Vitória (2015)	“formação que proporcione um conhecimento sólido”
Nascimento (2015)	“formação inicial sólida”
Pinheiro, Rodrigues, Maranhão e Fialho (2015)	“saberes sólidos”
Stangherlim, Vercelli e Santos (2015)	“sólida formação teórica”
Almeida (2016)	“sólida formação”
Oliveira (2016)	“sólida fundamentação teórica” “sólida fundamentação teórico-metodológica” “sólido embasamento teórico”
Lizardo (2017)	“bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”
Nascimento e Cavalcante (2017)	“sólida formação” “sólida formação teórico-prática”
Pires (2017)	“bases científicas e técnicas sólidas” “sólida base teórica e interdisciplinar” “formação inicial sólida”
Silva (2018)	“formação teórico-metodológica sólida” “sólida cultura geral” “sólido saber científico” “saberes sólidos”

Autor(es)	Adjetivos recorrentes nos textos analisados ou neles citados
	“sólida formação teórica” “sólida fundamentação teórica-metodológica”
Telles (2018)	“sólida formação didático-metodológica” “formação [...] fundamentada em conhecimentos científicos sólidos” “sólida formação pedagógica” “sólido embasamento em ensino, pesquisa e extensão” “sólida fundamentação teórica” “conhecimentos sólidos” “sólida formação no âmbito dos fundamentos da educação e da iniciação científica” “sólida formação” “sólida formação teórica e pedagógica” “sólida formação teórico-prática” “sólida formação científica e cultural” “base sólida e homogênea de conhecimentos” “sólida formação de natureza teórico-metodológica”

Fonte: Elaborado pela autora.

Em expressões como “formação inicial sólida”, “preparação sólida”, dentre outras, ainda que esse adjetivo pareça qualificar a formação indicada considero tal adjetivação genérica e pouco elucidativa quanto ao que significa. No Parecer 2/2015 (BRASIL, 2015) referente às DCN-Pedagogia (BRASIL, 2006), sinaliza-se, dentre outros princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada, a “sólida formação teórica e interdisciplinar” de professores. Embora esse adjetivo não tenha sido incluído no texto final das DCN-Pedagogia (2006) parece ter tido ressonância entre os pesquisadores que, em seus textos, o incorporaram, como apresento no Quadro 14.

Esse termo é utilizado pelos pesquisadores para caracterizar aspectos específicos dessa formação. Com objetivo de explicitar o que eles buscam defender ao utilizar esse adjetivo, estabeleci as seguintes categorias para análise: sólido saber teórico-científico; sólido

conhecimento didático-pedagógico; e sólido saber prático-metodológico⁷⁶.

Tais categorias permitem sintetizar o conjunto de propostas à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil apresentadas pelos pesquisadores dos textos em análise por meio das quais visam contribuir para a superação dos limites dessa formação evidenciados no capítulo anterior deste texto.

É unânime entre os pesquisadores que a formação inicial desse professor demanda apropriação de sólido saber teórico-científico, visto que a compreensão ampla e crítica do fenômeno educativo possibilita-lhe identificar e ponderar os problemas da prática pedagógica. Como afirma Martins (2007, p. 181):

A ênfase em uma formação teórica sólida urge pela necessidade de se proporcionar ao futuro profissional da educação a compreensão do fenômeno educativo na sua totalidade e em suas manifestações em espaços escolares e não escolares, sendo, portanto, um referencial para o conhecimento e análise da realidade da escola pública. Essa ênfase na formação teórica sólida deve proporcionar ao futuro Pedagogo a habilidade para ele identificar e equacionar os problemas da prática pedagógica, apropriando-se de seu processo de trabalho e deste na sua relação com a realidade social mais ampla.

Raupp e Arce (2009, p. 54) são incisivas nesse aspecto e defendem que “[...] é preciso se contrapor ao predomínio da

⁷⁶ Esses são os aspectos mais mencionados nos textos em análise, entretanto, outros foram citados, porém com menor recorrência. Trata-se da apropriação de “sólidos saberes políticos” decorrentes de “ensino interdisciplinar” que considere, também, a “pesquisa e a extensão” por meio, por exemplo, do desenvolvimento de projetos de “iniciação científica”. Inserir aspas para indicar que essas expressões foram localizadas nos textos em análise, mas, como são citações localizadas em mais de um texto, não indico autoria.

secundarização do conhecimento na formação docente e afirmar que, para ensinar as crianças de 0 a 6 anos, é preciso que as professoras sejam ensinadas.” As pesquisadoras ressaltam: “Nossa defesa é pelo conhecimento no centro da formação das professoras das crianças de 0 a 6 anos.” (RAUPP; ARCE, 2009, p. 84). De acordo com essas pesquisadoras, é fundamental a elas:

[...] irem além do cotidiano em si, no exercício da sua função, e para isso, para a efetivação desse processo, é necessária uma sólida formação teórica que lhes forneça base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. (RAUPP; ARCE, 2009, p. 85).

Também para Prado (2011) uma possibilidade de superar visões reducionistas relativas à Educação Infantil e, assim, possibilitar sólida formação teórico-científica dos futuros professores ocorre por meio da apropriação dos “conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”. A pesquisadora defende:

[...] a revisão de conceitos e concepções que permeiam a educação infantil e que a formação de seus professores supere visões contingenciadas ao cotidiano próximo e que invista na transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade onde este profissional tem o direito de exercer sua profissão que se destina a ensinar. (PRADO, 2011, p. 157).

Para que tal superação se efetive, Azevedo (2013, p. 168) destaca a necessidade de reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, porque

[...] a determinação legal de formar o pedagogo e o professor para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

Fundamental [portanto] precisam considerar na reformulação de seus Projetos Político-Pedagógicos essa problemática que permeia a área, priorizando discussões e práticas que auxiliem os futuros professores a reverem suas concepções de criança, educação, escola, professor e a construir postura autônoma para pensar a elaboração do seu trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Melo (2014, p. 23) explicita:

Reconhecendo o curso de Pedagogia como espaço privilegiado da formação de professores para a Educação Infantil, consideramos que sua organização curricular precisa garantir conhecimentos e experiências que constituam o lastro teórico fundamental à compreensão da educação em suas múltiplas determinações, dimensões e processos, bem como a uma atuação refletida, crítica e comprometida com a emancipação dos educandos.

Afinal, como enfatiza Gonçalves (2014, p. 530):

[...] não basta gostar de criança para ser professor, essa visão, na maioria das vezes, atrelada à ideia de vocação, contribui para que a profissão docente seja desvalorizada em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, o gostar de criança e da profissão, são aspectos importantes da profissão docente, porém, são necessários outros aspectos para se ter um “bom” profissional. Entre esses aspectos está a formação, que precisa ser sólida, com compromisso com a produção de conhecimentos científicos, culturais e artísticos.

Silva (2011, p. 141) sintetiza as demais propostas apresentadas ao explicitar: “Diante disso, não resta dúvida, é urgente: cuidar da formação científica, cultural e política do professor desde a formação inicial para que este construa saberes/fazer no trabalho

docente com as crianças de modo que haja mediação e interação cultural.”. Pires (2017, p. 42) complementa tal assertiva ao alertar que: “Para que essa formação docente aconteça de fato, as instituições de Ensino Superior não devem oferecer apenas o acúmulo de conteúdos disciplinares. Os alunos precisam de movimentos que os façam criar atitudes de reflexão crítica, comprometida com a ação.”.

Das propostas quanto à sólida formação teórico-científica desses professores, identifiquei as relativas ao conhecimento didático-pedagógico como relevante à formação inicial em pauta. Ao analisar o *corpus* de pesquisa, organizei as propostas quanto aos conhecimentos didático-pedagógico nas seguintes subcategorias: a) conteúdos relevantes a serem apropriados pelos graduandos em Pedagogia; b) função social da escola de educação infantil; c) atribuições do professor da Educação Infantil; d) necessidade de desenvolvimento de postura crítica desse professor ante à realidade objetiva; e) alteração do currículo do curso de Pedagogia de forma a efetivar tais propostas; e f) reconsideração quanto à didática empreendida nesses cursos de maneira a contribuir com a apropriação de conhecimentos relevantes à atuação do professor de creches e “pré-escolas”.

No que tange aos conteúdos relevantes a serem apropriados pelos graduandos em Pedagogia, os autores indicam diversos conceitos a serem apropriados ou ressignificados por aqueles. Dentre eles, Oliveira (2007, p. 48) indica a complexidade do processo de desenvolvimento humano ao defender que:

[...] num curso de formação em pedagogia voltado para a docência na educação infantil, é preciso compreender o processo de desenvolvimento humano em sua complexidade e que este, se constrói e manifesta pelas formas de relacionamento que estabelecemos entre as pessoas.

Silva (2011, p. 108) recomenda: “[...] como pressuposto para a formação de professores de crianças pequenas, as funções da Educação Infantil, a concepção de infância, a visão de criança, a visão de instituição de educação infantil e o papel dos professores.”.

Para Gonçalves (2014, p. 528; 531), os conhecimentos a serem apropriados pelos professores convergem para a compreensão de “Pedagogia da Infância” e seus desdobramentos. Em suas palavras,

[...] entendemos que refletir sobre uma Pedagogia da Infância e, conseqüentemente, sobre a formação de professores da infância, pressupõe o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, que vivenciam diferentes infâncias em tempos e espaços sociais diversificados, considerando o contexto de vida mais imediato das crianças, suas necessidades, peculiaridades e diferenças culturais, étnicas e de gênero. Requer, também, que se pense para além das fronteiras institucionais, que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que os constituem.

[...]

Entendemos que a formação docente nos cursos de Pedagogia pressupõe a construção de uma concepção de infância e de criança como sujeito histórico-social e de direitos, que é ativo na produção de conhecimentos e culturas.

A apropriação de tais saberes demanda atribuir ao significado de criança, infância, educação etc. diferentes significados do que os atribuídos comumente pelos graduandos até iniciarem o curso de Pedagogia. Em relação a isso, Favoretto (2013) recorre ao conceito de “representações sociais” ao refletir sobre a formação de professor para a Educação Infantil. Segundo essa pesquisadora:

[...] pode-se inferir que as representações sociais dos estudantes de Pedagogia e prováveis professores de Educação Infantil

permanecem ancoradas em diferentes concepções docentes para creche e pré-escola.

Dessa forma, cabe aos cursos de formação inicial de professores promover, a partir das representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia, ampla reflexão e discussão sobre o tema. Para que uma representação seja transformada, não basta apenas a normatização de uma ideia ou a concepção contida em uma política, faz-se necessário todo um movimento externo e interno ao grupo social em direção dessa transformação. (FAVORETTO, 2013, p. 153).

Melo (2014, p. 23) destaca a necessidade de o graduando em Pedagogia compreender os aspectos específicos à docência na Educação Infantil, porque:

No caso da educação da primeira infância, é preciso propiciar interações entre os aprendizes e as especificidades da criança, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, suas necessidades e possibilidades enquanto sujeitos concretos, social e culturalmente marcados, sendo a educação, onde e como ela se materializa, uma mediadora dessas marcas. Desse modo, a organização do curso – seus componentes curriculares, seus procedimentos e recursos – enquanto contexto formativo inicial, ainda que não o único – pode e precisa contribuir para que o graduando alcance o domínio de aspectos peculiares do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Peroza e Martins (2016, p. 821) também contribuem com o debate ao explicitarem os conteúdos fundamentais a serem apropriados pelos graduandos:

No que se refere à formação de professores para atuar na educação infantil, é fundamental entender quem são as crianças, os modos como elas se desenvolvem e se constituem enquanto

sujeito, mas também, conhecer a história das instituições que hoje compõem a primeira etapa da educação básica e as especificidades de sua prática pedagógica.

Ao abordar especificamente a formação da professora e do professor de creche, Telles (2018) destaca a formação pedagógica e a compreensão do processo histórico, decorrente de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais como fundamentais a essa formação. Em suas palavras:

Para alterar a situação das creches, é necessário também, um profissional com sólida formação pedagógica, que conheça o processo histórico e os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que resultaram na atual configuração do atendimento educacional para crianças menores de três anos. (TELLES, 2018, p. 61).

Também Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 46) analisam a formação inicial de professoras e professores de creche e, por meio da análise empreendida, concluem que há “[...] a necessidade de contemplar mais a especificidade da ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas nos cursos de Pedagogia, com possibilidades didáticas que sejam potentes para a acolhida das singularidades das crianças de 0 a 3 anos.”.

Scarlassara (2019) contribui com tais reflexões ao abordar a formação da professora e do professor de berçário e a necessidade de planejamento consciente por parte deles. A pesquisadora propõe:

Para que o professor de berçário planeje uma atividade, é necessário conhecimento acerca dos documentos que norteiam a educação infantil, do desenvolvimento da criança, das AVDs, do brincar, de música, de todos os aspectos que envolvem uma

instituição de educação infantil, incluindo a organização do espaço e do tempo. (SCARLASSARA, 2019, p. 49).

[...]

É na universidade que os alunos devem receber conteúdos específicos da educação infantil que englobem quais são os materiais utilizados nas atividades, como planejá-las, como organizar o tempo, o que a criança vai desenvolver ao realizar determinada atividade e isso só acontece com a união da teoria com prática. (SCARLASSARA, 2019, p. 73).

Em relação às propostas didático-pedagógicas relativas à compreensão quanto à função social da escola de educação infantil, Oshiro (2010, p. 128-129) argumenta: “[...] chegamos à conclusão que precisamos de sistema amplo de formação, que garanta uma formação de qualidade e que tenha um projeto que amplie o universo cultural e a compreensão do professor a respeito da infância e do papel da Educação Infantil”.

Silva (2011, p. 112) especifica essa formação ao indicar como “necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil” a:

[...] construção de uma educação que garanta os direitos das crianças de 0 a 5 anos, com desenvolvimento nos campos cognitivo, afetivo, físico e social; consideração do contexto atual, em que os profissionais possuem direitos legais; rompimento com concepções arraigadas; desconstrução de discursos dominantes; construção de um projeto democrático de Educação Infantil; revitalização da instituição de Educação Infantil; construção da escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem.

Cumprir enfatizar ainda que a discussão sobre os pressupostos e funções da Educação Infantil engloba a concepção de infância, a visão de criança e de instituição de educação infantil. Nessa conjuntura, o papel dos professores é extremamente urgente, porque seu objetivo deve ser romper com concepções arraigadas,

considerar o contexto atual, em que, tanto as crianças quanto os profissionais, detêm direitos legais.

Ainda em relação às propostas didático-pedagógicas para a formação em destaque, os pesquisadores indicam a necessidade de compreensão dos graduandos em Pedagogia quanto às atribuições do professor de Educação Infantil. Castro e Lima (2012, p. 124) sintetizam suas propostas ao afirmarem: “[...] defendemos serem essenciais as reflexões que visam à busca de fundamentos que justificam a necessidade da mobilização dos futuros docentes para a ação-reflexão-ação acerca dos fenômenos educativos que acontecem na sociedade.”.

Nesse sentido, Massucato (2012, p. 132) contribui à discussão ao explicitar:

Acreditamos que a necessidade de uma formação que prepare o futuro professor de educação infantil para o exercício profissional consciente de mediador da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos, assim como de conhecimentos sobre como a criança aprende e se desenvolve, é necessária para o reconhecimento do valor da profissão de educação infantil, uma vez que embasará toda sua prática futuramente.

Ainda quanto às atribuições do professor de Educação Infantil, Favoretto (2013, p. 20-21) destaca a necessidade de superação quanto à dicotomia educar e cuidar, pois:

A especificidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil deve perpassar por um novo olhar sobre a criança, ou seja, com um novo perfil sobre o educando e sua função profissional que supere a fragmentação de um atendimento de cuidado apenas físico por uma prática educativa

que o envolva nas dimensões cognitiva, emocional e social desses sujeitos.

A proposta apresentada por Lizardo (2017, p. 86) quanto à formação didático-pedagógica dos graduandos em Pedagogia perpassa pela compreensão de que:

A docência na educação infantil precisa de algo específico, que valorize principalmente a brincadeira, pois esse conteúdo é a principal linguagem da criança com o mundo, que oportunize experiências envolvendo a linguagem escrita e matemática e que desde bebê possa estar inserido no mundo científico, com investigação do seu meio. Mas, para isso, a proposta do curso de pedagogia deveria partir da seguinte pergunta: “Qual professor este curso vai formar?”.

Telles (2018) explicita que a principal atribuição do professor da Educação Infantil é ensinar. Para a autora,

[...] o desenvolvimento da profissionalização do professor na sua formação mediante a compreensão da educação infantil como início da escolarização e assim compartilhando das finalidades educacionais da escola enquanto socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade. Nesta acepção o professor para atuar na creche, possui como cerne de seu trabalho o ato de ensinar, como em qualquer outra modalidade em que atue. (TELLES, 2018, p. 14).

Os aspectos didático-pedagógicos destacados contribuem, segundo Nóbrega (2012), para o desenvolvimento de postura crítica do graduando (futuro professor da Educação Infantil) ante à realidade objetiva. Segundo essa pesquisadora:

Nossa pesquisa propõe contribuir para que a formação do professor realize-se de forma contínua, mediante os critérios de reciprocidade, ação/reflexão/ação, proporcionando a construção de saberes que o instigue a buscar soluções criativas em função da análise do todo, sem deixar de considerar as partes, com vistas a estimular o futuro docente para que este seja capaz de explorar e pesquisar o mundo que o cerca em busca de soluções para os problemas, respeitando a si, seus semelhantes e o meio ambiente, construindo valores éticos e políticos. (NÓBREGA, 2012, p. 18).

[...]

[...] a formação dos professores de educação infantil, deverá constituir-se de princípios interdisciplinares, possibilitando atitudes de reciprocidade, cooperação e saberes que propiciem o diálogo com a realidade, concebendo à sua formação valores éticos, políticos e culturais, enfrentando os desafios impostos pela sociedade de repensar a educação, bem como, propondo soluções que superem suas próprias adversidades e contradições. (NÓBREGA, 2012, p. 39).

Para que tais ideais se efetivem, Favoretto (2013), Stangherlim, Vercelli e Santos (2015), Oliveira (2016), Oliveira e Andrade (2017) e Silva (2018) indicam a necessidade de alteração do currículo do curso de Pedagogia. Conforme indica a pesquisa empreendida por Favoretto (2013, p. 56):

[...] faz-se necessário que os cursos de formação inicial de professores incluam em seus currículos uma análise crítica-reflexiva sobre a especificidade do trabalho na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pautados na concepção de criança como cidadã e agente social, que supere a concepção assistencialista da infância em prol de uma concepção educativa pautada na indissociabilidade do “cuidar e educar”.

Para Stangherlim, Vercelli e Santos (2015, p. 28), as alterações curriculares recaem sobre a ampliação de “espaço de reflexão” sobre conceitos-chave à atuação na Educação Infantil, por isso afirmam: “[...] insistimos sobre a relevância de se ampliar espaços de reflexão sobre as concepções de criança, infância e trabalho pedagógico com os pequenos nos cursos de formação inicial e continuada de professores que atuarão/atuam nas instituições de educação infantil.”.

Oliveira (2016) indica a necessidade de ampliação de “espaço” nos cursos de Pedagogia por meio de aumento de oferta de disciplinas relativas à Educação Infantil. A autora defende a proposta de:

[...] um curso de Pedagogia que forme o professor de Educação Infantil com mais disciplinas, onde o aluno tenha mais vivências nas modalidades creche e pré-escola, futuro campo de exercício profissional. Acreditamos num curso que disponibilize ao menos 2 anos para conseguir abordar o necessário quanto às particularidades das crianças de 0 a 5 anos, organização do trabalho pedagógico para cada faixa etária, identidade do profissional da creche e da pré-escola, o cuidar-educar, projetos pedagógicos, discussão do currículo, estudos e pesquisas relevantes desta área, as políticas públicas e suas consequências, a teorização e reflexão do trabalho pedagógico da Educação Infantil, entre outros. (OLIVEIRA, 2016, p. 156).

Para Oliveira e Andrade (2017, p. 265; 272), há necessidade de:

[...] repensar os currículos dos cursos de pedagogia, pois a formação específica do profissional da educação infantil deve dar abertura à pluralidade de saberes que envolve a docência na educação infantil, considerando as questões de subjetividade, a construção da autonomia, a diversidade cultural, de gênero,

classe social e raça/etnia, pois estas são constituidoras do ambiente da educação infantil e devem ser consideradas no entendimento de uma criança concreta/real e não universal/abstrata.

[...]

Faz-se também necessário na organização das disciplinas que se discuta os aspectos relacionados à socialização das crianças, compreendendo o papel do adulto, da instituição, da família e das próprias crianças que também se socializam no processo de reprodução interpretativa [...].

Como enfatiza Silva (2018, p. 58-59; 262), reestruturar o curso de Pedagogia demanda considerar:

[...] os conhecimentos que os alunos já possuem e as necessidades formativas dos futuros professores de Educação Infantil, para a elaboração de um projeto de curso pautado na construção de conhecimentos profissionais e especificidades, os quais favoreçam a atribuição de significado na formação para ser professor de Educação Infantil.

[...]

Defendemos a tese de que é preciso integrar as especificidades, eixos e características da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, e que existem perspectivas para o desenvolvimento da profissionalidade docente, através de projetos de formação e de supervisão.

Ainda em relação aos aspectos didático-pedagógicos referentes à formação em destaque, os pesquisadores indicam como proposta que os docentes do curso de Pedagogia reconsiderem as abordagens didático-metodológicas utilizadas à formação de professor para a Educação Infantil.

Nesse sentido, Pires (2017, p. 42) destaca que “O discente, ao se preparar para ser professor, não deve apenas participar das aulas e ler os textos que os professores pedem, deve fazer mais do que isso. Esse aluno deve viver criativamente e refletir sobre o que está aprendendo e sobre o que terá que ensinar.”.

Vargas, Gobbato e Barbosa (2018) qualificam tal postura ante a aquisição de conhecimentos como “tradicional” e defendem a necessidade de rompimento dessa estrutura didática convencional. De acordo com as autoras,

A relação dos jovens acadêmicos está mais próxima à da transmissão de conhecimento e à disponibilização de um conteúdo – o que encaminha a uma didática muito tradicional. Romper com essa estrutura convencional de ensino, como fizeram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), ainda é um grande desafio. Pensar um currículo focado nas interações e brincadeiras das crianças, na sua ação social, e não em conteúdos, exige outra pedagogia e didática. Conhecer as crianças, seus saberes, seus fazeres, seus brincare, seus pensares é o primeiro passo construído pelo professor para estabelecer uma relação pedagógica. A partir desse mapa é que o professor pode se voltar aos saberes dos patrimônios culturais, artísticos, ambientais e sociais, e selecionar elementos que expandam e criem sentidos novos para as crianças, a partir de sua história. (VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018, p. 61).

Uma alternativa a tal rompimento quanto à abordagem didático-metodologia na formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil é apresentada por Gomes (2009). Conforme pesquisa realizada:

[...] apresenta-se como muito importante possibilitar a tomada de consciência dos estudantes sobre as razões que os levaram ao curso de formação de professores, resgatando os saberes invisíveis e valorizando os saberes da experiência de que são portadores, a fim de ressignificar tais saberes numa perspectiva de formação humana; possibilitar o acesso dos estudantes ao conhecimento e à cultura, a aprendida e a acumulada, que não se restringe à cultura local, fortalecendo identidades culturais e estimulando a criação cultural. (GOMES, 2009, p. 218).

As propostas apresentadas nos textos que compõem o *corpus* de pesquisa quanto à apropriação de sólido saber prático-metodológico são relacionadas à articulação entre aspectos teóricos e práticos da atuação docente. Como destaca Martins (2007, p. 181):

Ao referendarmos a importância da formação teórica não invalida a necessidade de uma prática essencialmente sólida. Ao contrário [...] é a partir da prática que buscamos instrumentalização teórica que possibilita pensar a prática compreendendo-a e analisando-a numa perspectiva ampla, mais crítica.

Segundo Gomes (2009), essa articulação evidencia a necessidade de “rever o estatuto da prática” visando uma formação que “valorize a experiência e a pesquisa sobre a prática”, porque:

No caso das instituições formadoras de professores, apontamos ser necessário rever o estatuto da prática nos cursos de formação, criando as condições estruturais para seu redimensionamento e promovendo ações coletivas com esse propósito. Uma formação que valorize a experiência e a pesquisa sobre a prática pode trazer elementos para repensar o próprio ensino. (GOMES, 2009, p. 218).

Para tanto, uma das propostas empreendidas refere-se a alterações quanto ao estágio. -Como argumenta Gomes (2009), trata-se de “atividade coletiva” dirigida à superação da visão “aplicacionista” de teorias educacionais:

No que se refere ao estágio, consideramos a importância de ser assumido como uma atividade coletiva de teoria e prática, propiciando uma leitura problematizadora da realidade observada nos ambientes em que é desenvolvido. A complexidade do real necessita ser trazida à luz das teorias em estudo para ser ressignificada. A capacidade propositiva é outro aspecto a ser estimulado nos programas de estágio, objetivando uma qualidade formativa construída em interação com a realidade e superando a visão “aplicacionista” das teorias desenvolvidas na formação universitária.

Para tanto, parece-nos fundamental estimular o estudante a trilhar o caminho da práxis, que supõe a articulação dialética entre o saber teórico e o saber prático, constituindo uma atividade criadora da prática, a ser construída em ação, com respostas possíveis e viáveis, e não por simulações ou somente por aproximação com a realidade. Como parte integrante do Projeto Pedagógico da instituição formadora, os projetos de estágio necessitam, para sua realização, ser assumidos pelo conjunto dos professores e estudantes do curso. Ao se inserirem na prática profissional por intermédio do estágio, os estudantes precisam de apoio e suporte institucional. O diálogo e a interação com as instituições educacionais que acolherão os estagiários, na forma de pactos de colaboração, apresentam-se como ações imprescindíveis, sendo observadas as Necessidades Formativas do coletivo de educadores da instituição colaboradora e a análise crítica das perspectivas de Formação Contínua desenvolvidas pelos órgãos gestores dessas políticas. (GOMES, 2009, p. 218-219).

Para Oliveira, Silva e Guimarães (2015), a “ação colaborativa” é fundamental no processo de formação dos professores para a Educação Infantil. Assim, consideram:

[...] sugerimos a realização de projetos de formação inicial e continuada, cuja intencionalidade seja uma formação integrada à futura prática profissional. Trata-se de ação colaborativa entre os órgãos municipais de educação, as universidades e as instituições de Educação Infantil, para a realização de formação dos profissionais de Educação Infantil [...] (OLIVEIRA; SILVA; GUIMARÃES, 2015, p. 145).

Massucato (2012) propõe, ainda, alterações na estrutura e no desenvolvimento dos estágios em escolas de Educação Infantil de forma a possibilitar articulação teórico-prática.

Outros desafios para aperfeiçoar a formação inicial nesse curso referem-se à questão dos estágios, que precisam articular a teoria e promover reflexões mais críticas sobre as concepções fundantes da área, promovendo novos conhecimentos, em termos teórico-práticos, de diferentes realidades sociais. Além disso, há necessidade de uma análise mais aprofundada do currículo, a fim de permitir revisões das concepções sobre infância, educação infantil, crianças e professores dessa etapa, criando conflitos e dúvidas, formulações menos “consensuais” sobre esses aspectos e mais refletidas, forjadas na relação dialética entre os conhecimentos adquiridos na formação e sua “aplicação” prática, que permitam modificá-la e melhorar a educação infantil e a qualidade da formação desses professores. (MASSUCATO, 2012, p. 147).

A proposta de Nóbrega (2012, p. 99) visa a que:

[...] o futuro docente deve ser desafiado, desde o início de sua formação a visitar as instituições de educação infantil com vistas a dialogar com a realidade sob a orientação do formador que norteia o olhar do aluno, amparado em pressupostos teóricos, utilizando instrumentos de observação que possam identificar as concepções de infância e docência presentes na ação educativa.

Isso demanda reestruturação do curso de Pedagogia por meio da busca por integração entre fundamentos e práticas educativas na Educação Infantil, considerando

[...] que o curso de formação tenha uma estrutura curricular que integre os fundamentos e a prática de trabalho em sala de aula. Sendo assim é necessário um curso com uma formação teórica articulado com a prática reflexiva, pois os cursos enciclopédicos, fragmentados e distantes da prática pedagógica não dão conta de formar professores para a infância. Como bem mostrou a pesquisa, a articulação da teoria com a prática, foi um dos elementos marcantes na trajetória de formação das professoras desta pesquisa. (OSHIRO, 2010, p. 129).

Para que a educação das crianças de creche e “pré-escola” esteja fundamentada em perspectiva humanizadora é indispensável, no entendimento de Castro e Lima (2012), que os graduandos reflitam sobre a “intencionalidade” docente a qual demanda “preparação teórica e prática” decorrentes de formação inicial e continuada.

Pensar na garantia desses direitos da criança, em especial a um bom ensino, nos remete a reflexões sobre a função do professor da infância, cuja atuação implica intencionalidade, preparação teórica e prática e profissionalidade constituída em cursos de formação inicial e em serviço. (CASTRO; LIMA, 2012, p. 130).

Para Melo (2014, p. 166), a sólida formação prático-metodológica demanda a garantia de:

[...] estudos teórico-práticos acerca da concepção de infância, de educação para as crianças e de instituição para a Educação Infantil abordando aspectos históricos, filosóficos, antropológicos, pedagógicos para uma faixa etária que possui suas particularidades educacionais e responda as exigências para a prática educativa na Educação Infantil.

Oliveira (2016, p. 57) apresenta “critérios de estágio” para a formação prático-metodológica dos futuros professores da Educação Infantil, em outras palavras, “[...] o que seria interessante possuir no estágio para formar o professor de Educação Infantil.”. Nesse sentido, a pesquisadora defende que

[...] um estágio que aborda a teoria e a prática de forma articulada teria:

1. A vivência da instituição de Educação Infantil e a universidade, ao mesmo tempo, proporcionando a teoria-prática-teoria;
2. Não somente a preocupação com a parte burocrática, mas também com a orientação do estágio, estabelecendo momentos de conversas, esclarecimento de dúvidas, teorização e reflexão do estágio;
3. Observações direcionadas, ou seja, o estagiário seria preparado para observar e não realizaria observações de maneira infundada;
4. Um estagiário que participa ativamente da escola por meio da realização de regência, planejamentos, elaboração de projetos pedagógicos com as crianças, participação nas reuniões de pais, reuniões pedagógicas com a gestão, avaliações etc.;
5. Um curso em que as disciplinas (de fundamentos e de metodologias) considerariam as vivências na escola, analisando os problemas, conversando, teorizando e refletindo as situações

da instituição de ensino, procurando associar a teoria com a vida da escola;

6. Uma parceria com os profissionais das instituições de Educação Infantil em que o formador universitário promovesse uma formação continuada com os profissionais de ensino e, ao mesmo tempo, uma formação inicial com o estagiário. (OLIVEIRA, 2016, p. 57-58).

Oliveira (2016, p. 116) destaca, ainda, aspecto fundamental à efetivação de tais propostas:

[...] o professor universitário precisa ter uma preparação com conhecimento das teorias e, também, de posturas e didáticas que favoreçam a formação de professores. Sabemos, porém, que o curso não proporciona muitas disciplinas para formar o professor de Educação Infantil e, portanto, este modelo formativo não é o ideal; entretanto, dentro da realidade, é possível sim estruturar, organizar as aulas com conteúdos relevantes, que formem para a docência na creche e pré-escola, e que as aulas sirvam para auxiliar, minimamente, o estágio.

Silva (2011) e Albuquerque (2013) explicitam a necessidade de políticas públicas que possibilitem a efetivação das propostas destacadas. Conforme Silva (2011, p. 115-116):

[...] conclamamos as políticas públicas educacionais que considerem as contribuições dos pesquisadores e as experiências apresentadas para enfrentamento do desafio referente à construção da identidade dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas e dos futuros professores, uma questão que perpassa ainda a formação inicial, a formação continuada e as políticas públicas para a infância.

Em consonância, para Albuquerque (2013, p. 57),

[...] proceder a reformulações nos cursos de Pedagogia, ou seja, no caráter da formação e da docência exige, para além de reformulações na estrutura pedagógica – organizacional, uma medida no âmbito das políticas públicas capazes de responder às exigências legais e demandas educacionais e sociais.

Dentre as propostas localizadas quanto à formação em análise, a apresentada por Febrônio (2010) destaca-se das demais ao defender o funcionamento dos cursos de magistério, visto que:

Surpreendeu nesse trabalho a valorização do Curso de Magistério, curso profissionalizante em extinção no país, entendido nos depoimentos das alunas como uma necessidade, por se tratar de um curso que prepara o aluno para o “saber fazer” no exercício da docência. Acredito que esse curso deveria permanecer em vigor, servindo de requisito básico para os alunos que desejam cursar Pedagogia, pois nesse o aluno tem seus primeiros contatos com alguns conhecimentos teóricos e práticos da área educacional, e isso é o que possibilita a entrar na Pedagogia com integração e desenvoltura, para adquirir outros conhecimentos mais consistentes e específicos da área em estudo. (FEBRONIO, 2010, p. 122).

Outra proposta destoante das demais, é a apresentada por Oshiro (2010). A pesquisadora considera que:

[...] a formação do profissional para atuar com a criança pequena deva se dar no ensino superior, no curso de licenciatura em Pedagogia, mas um curso específico que pense as peculiaridades da infância. Ou seja, é necessário garantir que a Habilitação em Educação Infantil não seja apenas uma disciplina do curso, mas o eixo do mesmo. Um professor para a infância tem características diferentes dos que vão trabalhar no Ensino Fundamental. A mistura dessas formações acaba por contaminar

a formação do educador infantil com a disciplinarização dos conteúdos e com o esvaziamento do espaço lúdico, menosprezando assim atividades que são fundamentais para a infância. (OSHIRO, 2010, p. 129).

Seja em curso próprio ou no bojo do curso de Pedagogia, Gomes (2009) alerta os professores universitários responsáveis pela organização do processo educativo dos futuros professores de Educação Infantil:

Ao apresentar o caminho construído pelas educadoras de crianças pequenas nos processos de construção de suas identidades, foi evidenciado o papel central da formação nessa construção. Desse ponto de vista, fica o alerta de que o processo de aprender é de autoria e, em grande parte, de responsabilidade do sujeito, que pode querer ou não levá-lo a efeito. Se isso serve para as crianças, deve servir também para os adultos/educadores em processo permanente de formação. Cabe a nós, formadores de professores, o papel de atraí-los, encantá-los para a formação. (GOMES, 2009, p. 221).

Kishimoto (2009)⁷⁷ sintetiza parte de tais propostas ao apresentar à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) projeto de estruturação de curso de 3 200 horas para a formação do professor da Educação Infantil.

Como a pesquisadora esclarece em nota de rodapé, a proposta publicada em capítulo de livro, em 2009, decorre da “[...] apresentada pela autora à Faculdade de Educação [USP] e discutida no período de

⁷⁷ Kishimoto (2009) esclarece que essa proposta foi apresentada em mesa redonda do IX Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores: “Articulação dos saberes na Sociedade atual: o papel do Educador e sua formação”, realizado em Águas de Lindóia/SP de 02 a 05 de setembro de 2007.

2004/2005.” (KISHIMOTO, 2009, p. 43). Em síntese, Kishimoto (2009, p. 43) propõe a criação:

[...] de um curso na Faculdade de Educação com 50 vagas, no período matutino, com carga horária de 3.200 horas, a serem cumpridas, no mínimo, em quatro anos e, no máximo, em sete, com um formato que integra o eixo profissional à investigação para uma prática de qualidade, tendo o *locus* da escola como foco da formação.

Após destacar a “Relevância da educação infantil no contexto brasileiro” (KISHIMOTO, 2009, p. 44) e tecer considerações sobre “Os professores de educação infantil e os cursos de formação no contexto brasileiro” (KISHIMOTO, 2009, p. 46), a autora avalia o currículo do curso de Pedagogia oferecido na Feusp e conclui:

[...] no âmbito da formação do professor de educação infantil, a disciplina – EDM 327 – Educação Infantil – é a *única* responsável pela formação específica desse profissional, somada ao desafio de uma supervisão adequada de estágio para um número grande de alunos por classe. O egresso pode, apenas com uma disciplina de 60 horas, receber a certificação para assumir a docência na Educação Infantil! As exigências de formação docente para Educação Infantil apontadas pelas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil não são cumpridas, pela ausência de conteúdos de Arte (Música, Dança, Teatro, Movimento), de propostas curriculares para educação infantil, do cuidado e educação de bebês, e de outras áreas de conhecimento relacionadas à infância. Não há discussão do conceito de educação, criança e educação infantil, de culturas infantis, pedagogias da educação infantil, epistemologia da prática, o profissional da infância, a construção do conhecimento físico e lógico-matemático, as formas de registro e documentação da prática pedagógica, a observação da criança pequena, o

trabalho com a família e a comunidade, o planejamento e a rotina de trabalho, as formas de gestão e organização dos centros infantis, a vulnerabilidade da criança que requer um trabalho diferenciado com setores da saúde, prevenção e educação, a deontologia, a cultura docente e institucional em centros infantis, a literatura para criança e, especialmente, uma prática pedagógica que alie a dupla supervisão: institucional e da escola que acolhe. Esse conjunto de saberes é específico da Educação Infantil e diverge das propostas para o Ensino fundamental priorizadas pela FEUSP. (KISHIMOTO, 2009, p. 49-50, grifo da autora).

Como forma de superar tais limites, Kishimoto (2009) apresenta “Pressupostos” e “Eixos integradores” de uma “Proposta curricular”⁷⁸, a saber:

Pressupostos

- formação pedagógica geral similar à do curso existente – dois semestres;
- pedagogia para a infância e gestão – dois semestres;
- formação especializada para educação infantil – três semestres; estágio – ao longo do curso e intensificado em um semestre;
- aprofundamento em campo disciplinar em outras unidades da USP.

Eixos integradores

- Concepções de educação, criança e educação infantil.
- Pedagogia e Pedagogias da Infância.
- Linguagens/Conhecimento do Mundo.
- Educação para a saúde.
- Cultura docente e organizacional.

⁷⁸ A autora, em nota de rodapé de página, esclarece que a proposta curricular apresentada “[...] foi colaboração dos professores Manoel Oriosvaldo de Moura, Mônica Appezato Pinazza e Marina Célia Dias Moraes.” (KISHIMOTO, 2009, p. 53).

- Contextos: família, comunidade e culturas.
- Profissional da infância.
- Epistemologia da Prática. (KISHIMOTO, 2009, p. 53).

Os “Eixos e desdobramentos” dessa proposta são sintetizados em quadro, o qual reproduzo a seguir.

Quadro 15 – “Eixos e desdobramentos” apresentados por Kishimoto (2009) como proposta de curso à formação de professor para a Educação Infantil

Eixos	Desdobramentos
1. Concepções de educação, criança e educação infantil – 136h	Concepções de educação, criança e de educação infantil, educação infantil no mundo e no Brasil – 68h Políticas públicas, educação básica no sistema de educação brasileiro – 68h/a (2)
2. Pedagogias e Pedagogia da infância – 612h	Perspectivas Pedagógicas (Sociologia, História, Filosofia, Pedagogia da Infância, Sociologia da Infância, História da Criança e das Instituições Infantis) – 272h/a (4) Didática-planificação/perspectivas pedagógicas – 68h/a (1) Aprendizagem e desenvolvimento infantil – 136h/a (2) Currículo e Programas de Educação Infantil – 68h
3. Linguagens/Conhecimento do Mundo – 1.088h	Música, Artes Visuais e Plásticas, Movimento, Dança/Teatro, Linguagem oral e escrita – 680h/a (10) Conhecimento do mundo físico, social, natural e matemático – 272h/a (4) Brinquedos e brincadeiras na educação infantil – 68h/a (1)
4. Educação para a saúde – 68h	Cuidado e educação: profilaxia, alimentação, sono, medicamentos e segurança – 68h
5. Culturas profissionais e gestão organizacional – 136h	Gestão Organizacional e Culturas Profissionais – 136h/a (2)
6. Contextos – família, comunidade e culturas – 68h	Rede de interações – 68h (1)
7. Profissionais da infância – 68h	Deontologia profissional; imagem do adulto, identidade da infância; perfil de desempenho; ética profissional e metodologia – 68h/a (1)
8. Epistemologia da prática – 1.024h	Epistemologia da prática, práticas pedagógicas e estágio – 810h/a;

Eixos	Desdobramentos
	Pesquisa, investigação da prática/formação/prática pedagógica – 64h/a; TCC e estudos independentes (vivências e experiências no cotidiano infantil) – 150h/a
9. Optativas	Dois temas optativos na USP – 136h

Fonte: Kishimoto (2009, p. 53-54).

Assim, para Kishimoto (2009, p. 52), “Aos futuros professores deve ser garantida uma sólida formação inicial, que dê ênfase ao conhecimento da potencialidade infantil, sem perder de vista a importância da reflexão e da investigação sobre a prática docente, socialmente localizada.”.

Pelo exposto, depreendo que as propostas quanto à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil são variadas e, segundo os pesquisadores citados, necessita de sólida formação teórico-científica, didático-pedagógica e prático-metodológica. Tal qual o próprio fenômeno educativo, essa formação é multifatorial, o que demanda abordagem com base em aspectos amplos (que envolvem políticas públicas e reestruturação dos cursos de formação) e específicos (relativos à apropriação de conhecimentos relacionados à atuação docente).

As propostas apresentadas decorrem de correntes teóricas diferentes, sendo as mais recorrentes: Pedagogia da Infância (defendida, dentre outros, por Ana Lúcia Goulard de Faria e Eloísa Acires Candal Rocha), Pedagogia Histórico-Crítica (elaborada por Dermeval Saviani), sociologia da infância (cujos pesquisadores expoentes são Willian Corsaro e Manuel Jacinto Sarmento), teoria das representações sociais (de Serge Moscovici), teoria do professor reflexivo (proposta por Donald Schön) e Teoria Histórico-Cultural (estruturada por Vigotski).

A partir de uma ou mais dessas matrizes teóricas, os pesquisadores cujos textos foram citados, indicam suas compreensões quanto ao que significa sólido saber teórico-científico, sólido conhecimento didático-pedagógico e sólido saber prático-metodológico. Todos concordam que, para a efetivação da solidez desejada, há necessidade de extrapolar o cotidiano próximo de forma a compreender os fenômenos educativos para além das situações imediatas. Os pesquisadores que embasam suas pesquisas na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, entretanto, ampliam tal compreensão e defendem a análise do fenômeno educativo em sua totalidade, ou seja, a partir de determinações históricas, culturais, sociais etc.

Outra diferença constatada refere-se à finalidade quanto à apropriação de tais saberes. Para os pesquisadores que optam por estas teorias, sólida formação justifica-se pela necessidade latente de transformação das relações sociais marcadas, no capitalismo, pela desigualdade de condições e acesso aos bens culturais, desencadeando e cultivando processos de desumanização.

Em síntese, pesquisas desenvolvidas a partir destas teorias têm a finalidade de explicitar as múltiplas relações determinantes dos fenômenos (especificamente educativos, no caso do objeto em análise) como forma de indicar possibilidades de alterar as relações dominantes vivenciadas na sociedade capitalista.

Quanto à formação da professora e do professor, concebê-la a partir da Teoria do professor reflexivo demanda assumir as contribuições que a perspectiva reflexiva trouxe ao:

[...] exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque

assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (PIMENTA, 2005, p. 43)

Ainda que essa matriz teórica tenha desencadeado tais contribuições, trouxe, em seu bojo, problemas a serem considerados, tais como: “[...] o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto.” (PIMENTA, 2005, p. 43). Nesse sentido, assumir inadvertidamente a Teoria do professor reflexivo pode encaminhar o professor a se circunscrever à análise dos fenômenos a partir de compreensões individualistas e restritas a sua atuação ou a dos demais profissionais de seu entorno, desconsiderando-se, assim, os vários aspectos que os condicionam.

Além disso, corre-se o risco de buscar o conhecimento apenas como forma de embasar a prática pedagógica, sem direcionamento da atenção, também, às questões mais amplas desse processo, ou seja, suas finalidades – como construção de relações sociais mais justas, desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo (tanto professor quanto alunos), formação para a cidadania plena, em síntese, uma prática pedagógica comprometida com a transformação social.

Segundo Pimenta (2005, p. 43-44, grifos da autora), apesar das críticas a essa teoria,

[...] é possível apontar possibilidades de superação desses limites que sintetizamos a seguir:

- a) *Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; ou: da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético.*
- b) *Da epistemologia da prática à práxis; ou: da construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis).*
- c) *Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade [...].*
- d) *Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional [...].*
- e) *Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.*

Como superação dos problemas decorrentes da Teoria do professor reflexivo, Pimenta (2005) propõe a descentralização do indivíduo e sua inserção em prática social ampla compreendida a partir das forças contrárias que a organiza e determina.

Como outros pesquisadores, considero imprescindível ao formador (seja o das etapas da Educação Básica ou do Ensino Superior) fundamentar teórica e conscientemente suas escolhas didático-pedagógicas para possibilitar o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, abordo a seguir propostas quanto à formação em análise empreendidas especificamente por pesquisadores brasileiros que optaram por fundamentar as pesquisas realizadas em princípios decorrentes da Teoria Histórico-Cultural. Como explicita Almada (2011, p. 05), é essencial “[...] os educadores, principalmente os que trabalham com a formação para a educação básica, apoiarem sua ação em uma teoria que fundamente a educação desenvolvente, como é o

caso da teoria Histórico-Cultural.”. Desse modo, questiono: quais as propostas elaboradas pelos pesquisadores partidários dessa teoria para a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

4.2 O que propõem os pesquisadores brasileiros partidários da Teoria Histórico Cultural à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

Dos 51 textos em análise, sete decorrem de pesquisas desenvolvidas com base em princípios da Teoria Histórico-Cultural, a saber: um capítulo de livro (RAUPP; ARCE, 2009); duas teses (ALMADA, 2011; MELO, 2014); duas dissertações (ALMEIDA, 2016; TELLES, 2018); e dois artigos científicos (CASTRO; LIMA, 2012; MELLO, 2014)⁷⁹.

Como destaque anteriormente, há consenso entre os pesquisadores quanto à necessidade da formação (inicial e continuada) do professor para a Educação Infantil estar fundamentada teoricamente. Isso demanda pesquisas científicas por peio das quais a atuação dos formadores de professores, a formação dos graduandos e a ação dos professores da Educação Infantil e demais educadores desse segmento sejam orientadas.

Apesar dessa necessidade anunciada, após análise de trabalhos publicados entre 2004 e 2010 nos anais das reuniões anuais/nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vinculados ao grupo de trabalho (GT) 7 – Educação de

⁷⁹ Os resultados apresentados por Raupp e Arce (2009), Castro e Lima (2012), Melo (2014) e Telles (2018) são discutidos também no tópico que antecede a este pois compõem a argumentação empreendida.

Crianças de 0 a 6 anos e GT8 – Formação de Professores, Almeida (2016, p. 44) conclui:

É possível observar que a formação docente para atuação na Educação Infantil ainda precisa ser pensada e refletida, criticamente, pelos formadores de professores, pelos futuros docentes, pelos professores atuantes em tal segmento, bem como por todos os responsáveis e envolvidos na educação das crianças pequenas.

Soma-se a essa necessidade o fato da documentação sobre formação de professor após a década de 1990 estar pautada em princípios neoliberais que qualificam a educação como “salvadora do desenvolvimento social” (RAUPP; ARCE, 2009). Como afirmam Raupp e Arce (2009, p. 56), durante essa década:

[...] princípios neoliberais foram desencadeados por uma série de documentos que trazem diagnósticos, análises e propostas aos países de uma educação como salvadora do desenvolvimento social.

Essa documentação passou a orientar a definição das políticas educacionais, incluindo diretamente, a formação dos professores. Para Shiroma (2003b)⁸⁰, a preocupação da reforma educacional desencadeada na década de 1990 foi a de modelar um novo perfil de professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente.

Para as autoras, uma das consequências dessa documentação para a Educação Infantil materializa-se no discurso de que as creches

⁸⁰ SHIROMA. Eneida Oto. O eufemismo da profissão. *In*: MORAES, M. C. M. de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003, p. 61-79.

e “pré-escolas” não são instituições escolares, assim, seus professores necessitariam de nova identidade profissional.

Observamos que, associada à construção de uma especificidade desse nível de educação [Educação Infantil], há a busca da *identidade da professora de Educação Infantil*. Uma especificidade que vem sendo construída, buscando, entre outros aspectos, enfatizar a necessidade de desvinculação da Educação Infantil com a escola. (RAUPP; ARCE, 2009, p. 53, grifo das autoras).

As pesquisadoras, entretanto, corroboram os argumentos de Kulhmann Júnior (*apud* RAUPP; ARCE, 2009, p. 53) quanto a conceber:

[...] o ensino como eixo do trabalho docente nesse nível de educação e em qualquer outro nível, ressaltando, desse modo, a importância da superação do histórico pragmatismo que predomina na educação das crianças de 0 a 6 anos. O cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da sua profissão, ou seja, o trabalho docente nas creches e nas pré-escolas tem como eixo o ensino, além do cuidado e da educação.

Ao abordar especificamente as creches, Telles (2018) argumenta que a Educação Infantil precisa ser concebida como “espaço escolar” de forma a superar o “espontaneísmo” e o pragmatismo comumente associados ao trabalho pedagógico nesse segmento e como forma de legitimar seu professor como profissional. Por isso,

Há nessa proposta de conceber a creche como espaço escolar a configuração do papel do professor como aquele que ensina. A perspectiva do professor que ensina, é um apelo à superação do espontaneísmo nas práticas de educação infantil, de conceber que se é possível a aprendizagem de saberes clássicos por crianças no início de sua escolarização, logo é imprescindível a ação direta do professor mediante o ensino. É ele que, intencionalmente, planeja sua ação pedagógica assim, a diretividade é elemento central do seu trabalho o que se choca com a ideia de concebê-lo como mero mediador ou parceiro mais experiente. (TELLES, 2018, p. 50).

Para que essa profissionalização seja efetivada, é necessário:

[...] inserir a discussão sobre a profissionalização dos professores que trabalham em creche dentro do movimento maior de conceber a creche enquanto espaço de educação formal em que a criança inicia seu processo de escolarização. Há que se entender o trabalho do professor na creche dentro de um movimento histórico, de relações sociais e políticas concretas. (TELLES, 2018, p. 53).

De maneira geral, as autoras citadas indicam concepções quanto ao que é específico em relação ao trabalho do professor da Educação Infantil. Melo (2014, p. 128) contribui com esse aspecto ao defender que “O que confere, pois, especificidade à função do profissional da Educação Infantil é a compreensão histórica dos processos de formação humana, da produção teórica e da organização do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento em educação.”.

Assim,

O perfil desejado do profissional de Educação Infantil é, portanto, o de um profissional com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação de crianças, dos sistemas de ensino e da instituição de Educação Infantil enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afetiva, individual e coletiva. O desafio é que o perfil desse profissional não atenda apenas as exigências imediatas do mercado de trabalho, mas contribua para a intervenção social na construção da cidadania dele próprio e das crianças. (MELO, 2014, p. 128).

Pelo exposto, é possível constatar que a formação exigida a esse profissional demanda compreensão crítica do fenômeno educativo, tanto no geral quanto, especificamente, da Educação Infantil. Almada (2011), entretanto, alerta para o fato de que isso não condiz com a realidade “aligeirada” de formação desses professores.

Sendo consenso, entre os pesquisadores, que a educação infantil exige um profissional com formação intelectual sólida, o que não condiz com as atuais concepções aligeiradas de formação que dificultam a apropriação dos conhecimentos pelos professores, o que faz com que eles trabalhem tendo como base apenas os manuais de ensino ou livros didáticos. (ALMADA, 2011, p. 103).

Uma proposta à superação desse problema é apresentada por Raupp e Arce (2009) ao indicarem aos formadores de professores a relevância da criação de “necessidades cada vez mais elevadas”. Em suas palavras,

[...] o formador, ao mediatizar a relação entre os saberes docentes, os conhecimentos historicamente produzidos e os estudos sobre a Educação Infantil, formam no professor necessidades cada vez mais elevadas que ultrapassam a esfera das relações cotidianas da

prática social. O processo de formação docente, nessa perspectiva, compreende a concreticidade da formação da professora de Educação Infantil como uma síntese dinâmica de múltiplas determinações. (RAUPP; ARCE, 2009, p. 79).

Assim, as pesquisadoras indicam três tipos específicos de conhecimentos necessários à reiterada expressão “sólida formação teórica”: “saberes docentes”, “conhecimentos historicamente produzidos” e “estudos sobre a Educação Infantil”.

Também Melo (2014, p. 23) contribui com tais reflexões:

Reconhecendo o curso de Pedagogia como espaço privilegiado da formação de professores para a Educação Infantil, consideramos que sua organização curricular precisa garantir conhecimentos e experiências que constituam o lastro teórico fundamental à compreensão da educação em suas múltiplas determinações, dimensões e processos, bem como a uma atuação refletida, crítica e comprometida com a emancipação dos educandos. No caso da educação da primeira infância, é preciso propiciar interações entre os aprendizes e as especificidades da criança, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, suas necessidades e possibilidades enquanto sujeitos concretos, social e culturalmente marcados, sendo a educação, onde e como ela se materializa, uma mediadora dessas marcas. Desse modo, a organização do curso – seus componentes curriculares, seus procedimentos e recursos – enquanto contexto formativo inicial, ainda que não o único – pode e precisam contribuir para que o graduando alcance o domínio de aspectos peculiares do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Almada (2011, p. 154) destaca um aspecto crucial desse processo ao defender que: “Se a formação do professor não fornece a ele os conhecimentos necessários, que entram na formação e definição

dos conceitos, conseqüentemente, não fornecerá as objetivações necessárias para ele orientar-se na realidade.” (ALMADA, 2011, p. 154). Ao mencionar a “formação e definição de conceitos” como aspecto relevante da formação do professor, o pesquisador esclarece a relevância de não compreender os fenômenos educativos apenas por meio da descrição da realidade, mas como manifestação de múltiplas determinações históricas e sociais.

Para atingir tal objetivo, é indispensável superar as limitações impostas pela organização social capitalista. Ao abordar a formação do professor para a Creche, Telles (2018, p. 49) explicita:

Busca-se [...] uma concepção pedagógica que respalde um perfil de profissional para o professor da creche que rompa com o paradigma construído historicamente de desvalorização do seu trabalho e do seu lugar periférico em relação ao trabalho pedagógico realizado em outros níveis da escolaridade. [...] isto não é possível com concepções de formação que apenas preconizam um novo rol de tarefas e atributos para esse professor, de modo a adequá-lo aos atuais processos de produção da sociedade capitalista.

Alcançar essa qualidade formativa demanda, dentre outros aspectos, apropriação de conceitos científicos sobre o fenômeno educativo. Para Melo (2014), o estágio realizado durante a graduação é espaço privilegiado para que o processo formativo do professor possibilite articulações entre aspectos teóricos e práticos. Essa pesquisadora destaca, entretanto, que esse deve ser um processo mediado por sujeitos mais experientes:

[...] a construção de conceitos sobre especificidades da Educação Infantil por Estagiários é um processo gradativo através de uma contínua reengenharia do sistema conceitual, determinada pela

constante vivência de novas experiências, pelo contato com novos conteúdos, por novas interações sociais, proporcionando, conseqüentemente, novas possibilidades de investigação do meio social e físico em que cada um atua. (MELO, 2014, p. 115).

Apesar de decorrer de processo gradual e constante, os resultados das mediações conscientes e teoricamente orientadas são percebidos já durante a graduação (MELO, 2014). Por meio de análise dos relatórios elaborados por graduandos em Pedagogia, quanto à disciplina “Estágio Supervisionado em Educação Infantil”, Melo (2014, p 107) constatou que:

As significações constantes nos textos funcionaram como signos e instrumentos e/ou como mediadores que permitiram modificações das conceituações iniciais, ou seja, passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado. Nesse sentido, compreendemos que a ação escolar/universitária suscitou um movimento dialético que possibilitou acrescentar novos significados que enriqueceram os anteriores – os enunciados dos Estagiários retratam apropriações que ultrapassam o nível do senso comum, à medida que os conhecimentos teóricos vão favorecendo novas compreensões sobre a Educação Infantil.

Assim, Melo (2014) destaca o “texto” autoral como possibilidade formativa relevante, pois pode se caracterizar como “signos e instrumentos” mediadores para a compreensão crítica dos fenômenos educativos.

Almeida (2016) também evidencia o texto autoral como proposta formativa, todavia, não o texto escrito, como Melo (2014), mas o texto oral elaborado em forma de “diálogo”. Assim, Almeida (2016, p. 09), ao “[...] investigar como acontece a argumentação, na disciplina de Fundamentos Teórico- Metodológicos em Educação

Infantil I, [no curso de Pedagogia, da UFJF] entre aluno-professor-aluno, e se esse movimento possibilita uma formação crítica do futuro professor.”, conclui:

[...] foi possível observar que os diálogos ocorridos contribuíram, ainda que timidamente, para que os sujeitos envolvidos pudessem confrontar seus conhecimentos, pois o processo argumentativo instalado sobre questões relacionadas às crianças, às infâncias, à educação infantil e à formação de professores crítico-reflexivos possibilitou instaurar um espaço propício à problematização da formação do professor da infância de 0 a 3 anos. (ALMEIDA, 2016, p. 174).

Além das disciplinas mencionadas, específicas à Educação Infantil, Castro e Lima (2012) destacam a “Didática” como disciplina síntese na formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, pois, para as pesquisadoras, ela é:

[...] disciplina capaz de contribuir para discussões referentes a uma educação infantil potencialmente humanizadora: capaz de promover revoluções na formação e no desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, constituídas no seio das relações sociais, cultural e historicamente situadas. São exemplos dessas capacidades: formas superiores de pensamento, atenção, memória e percepção, emoções, linguagem, prazer estético, raciocínio matemático, função simbólica da consciência, dentre outras. (CASTRO; LIMA, 2012, p. 123).

Em acréscimo, de acordo com as pesquisadoras:

[...] apenas à medida que o professor constitui-se como mediador intencionalmente voltado para a criação de condições e situações favoráveis de aprendizagem e de desenvolvimento das qualidades

originalmente humanas, será possível constituir um bom ensino, preconizado por Vygotsky (1988)⁸¹. Um bom ensino que se antecipe e faça avançar o desenvolvimento da pessoa, a partir de experiências educativas capazes de situar ativamente o sujeito que aprende e também aquele que ensina. (CASTRO; LIMA, 2012, p. 123-124).

Coerente com tais pressupostos, decorrentes da Teoria Histórico-Cultural, Almada (2011, p. 14) defende a seguinte tese:

[...] o ato educativo, exercido em forma de atividade, fornece as possibilidades para o enfrentamento da alienação imposta pelo capital, através das políticas educacionais, ao possibilitar objetivações humanizadoras, produzidas histórica e socialmente, na mesma medida em que se opõe radicalmente a todas as formas de alienação.

Conceber o ato educativo como “atividade”, como propõe Almada (2011), demanda reafirmar o processo educativo como ação humana intencionalmente organizada cujo objetivo preponderante é o desenvolvimento qualitativo das capacidades humanas. Nesse sentido, Castro e Lima (2012) reiteram a relevância da educação, “em diferentes níveis de escolaridade”, como possibilitadora de humanização:

[...] considerando a nossa crença nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, cujo expoente mais conhecido é Vygotsky, para fomentar reflexões com implicações pedagógicas consideradas revolucionárias, especialmente no que tange à fonte

⁸¹ VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Aleksandr R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 103-117.

do desenvolvimento humano, reafirmamos, nas discussões elaboradas, a importância da educação para que cada pessoa, em diferentes níveis da escolaridade, avance qualitativamente na sua constituição humana. Trata-se de mirar uma escola que possa ampliar as possibilidades de aprendizagem do estudante a partir de mediações docentes alicerçadas em sólida formação didático-pedagógica, de modo a que cada criança ou jovem possa se apropriar de funções mentais específicas dos homens, como o pensamento, a função simbólica da consciência, as diferentes formas de linguagem, dentre outras. (CASTRO; LIMA, 2012, p. 138).

As pesquisadoras evidenciam a necessidade da formação de professor para a Educação Infantil ser pautada em “perspectiva desenvolvente”, como propõe Davídov (1988), pois:

Diferentes pesquisas e discussões teóricas com foco na formação de professores foram produzidas e difundidas nos últimos anos (AZANHA, 2004⁸²; KISHIMOTO, 2004⁸³; PIMENTA; LIMA, 2008⁸⁴). Apesar dessa efervescência no campo teórico-científico, verificamos em nossas pesquisas (LIMA, 2001⁸⁵, 2005⁸⁶) o distanciamento entre teorias anunciadas e práticas

⁸² AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, 2004.

⁸³ KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. p. 329-345.

⁸⁴ PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. *In*: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 123-142.

⁸⁵ LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da Escola de Vygotsky. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2001.

⁸⁶ LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2005.

educativas investigadas e concretizadas nas escolas, mediante um “esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno” (ARAÚJO, 2000⁸⁷). Essa constatação nos inquieta e mobiliza para reflexões acerca da consolidação de uma formação e atuação docente com perspectiva desenvolvente (DAVÍDOV, 1988⁸⁸) e potencializadora, como processo complexo, situado social, política e pedagogicamente. Sua base se manifesta na luta contra a concentração de conhecimento nas mãos de alguns sujeitos considerados privilegiados, com dicotomia explícita de sujeitos pensantes e outros executores. Essa luta é para que cada professor se torne sujeito de seu trabalho, como pessoa atuante e capaz de transformar a si e ao outro nas relações educativas. (CASTRO; LIMA, 2012, p. 124).

Pelo exposto, depreendo que há escassez de pesquisas sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil desenvolvidas com base em pressupostos decorrentes da Teoria Histórico-Cultural, pois, dos 51 textos selecionados para análise, apenas sete foram elaborados mediante os pressupostos dessa teoria. Essa constatação não se restringe a tal embasamento teórico, visto que, como destaquei, concordo com a conclusão de Almeida (2016) de que, de maneira geral, há necessidade de ampliação de pesquisas sobre formação de professor para a Educação Infantil.

Ainda que as pesquisas decorrentes da Teoria Histórico-Cultural sobre a temática sejam insuficientes, as propostas apresentadas pelos pesquisadores partidários dessa teoria possibilitam

⁸⁷ ARAÚJO, C. de L. da S. **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno**. 2000. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2000.

⁸⁸ DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988.

vislumbrar uma proposta de formação de professores comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos (professores universitários, graduandos e crianças). Eles indicam a necessidade precípua de que a formação em destaque esteja alicerçada em conhecimentos elaborados histórica e socialmente, ou seja, em conhecimentos científicos, de forma que possibilitem enfrentamentos ante concepções espontaneístas e pragmáticas relativas à atuação junto a crianças de creche e “pré-escola”.

Como evidenciam Raupp e Arce (2009), entretanto, tal formação tem de enfrentar entraves decorrentes das determinações oficiais materializadas na documentação que a regula e que, desde a década de 1990, vem sendo pautada em princípios neoliberais. Como destaque no tópico anterior a este, tais princípios são materializados pedagogicamente, dentre outras, na Teoria do professor reflexivo a partir da qual corre-se o risco de adesão ao pragmatismo. Segundo esses princípios, a educação é compreendida como salvadora do desenvolvimento social e seu professor vem sendo formado a partir de aspectos técnicos, mas não políticos, cuja consequência é, dentre outras, a dificuldade de articulações políticas que possibilitem alterações significativas na dinâmica social excludente na qual vivemos.

Especificamente quanto à formação do professor para a Educação Infantil, uma das formas de concretização dos princípios neoliberais é a defesa de que as instituições de Educação Infantil não são escolas, portanto, os profissionais que nelas atuam não são professores e as ações nelas desenvolvidas não se caracterizam como ações intencionais de ensino cujo objetivo é a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças. Como busco demonstrar, não se trata apenas da opção por termos como “ensino”, “professor” e “aprendizagem”, mas de defesa quanto à profissio-

nalidade docente nas instituições de Educação Infantil, o que acarreta defesa, também, por formação inicial de seus professores a partir de metodologia que lhes possibilite compreender tais disputas ideológicas.

Os pesquisadores cujos textos foram citados neste tópico indicam que uma das formas de superação dos princípios neoliberais vigentes na formação inicial analisada é que os graduandos sejam intencionalmente ensinados sobre a dinâmica social alienante na qual está assentado o sistema capitalista. Além disso, destacam a necessidade de que os graduandos conheçam em profundidade o processo educativo em cada fase do desenvolvimento infantil e os contextos históricos e sociais das instituições de Educação Infantil. Dessa forma, a educação inicial em análise contribuirá com o desenvolvimento integral dos futuros professores e não apenas com as necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Para que esse ideal se efetive, demanda-se a criação de necessidades cada vez mais elaboradas pelos graduandos, necessitando que seu formador, por meio das linguagens, propicie situações didaticamente organizadas que possibilitem o estabelecimento de relações entre os saberes docentes, os conhecimentos historicamente produzidos e as especificidades da docência na Educação Infantil. Para tanto, é imprescindível ao formador comprometimento com a emancipação dos graduandos.

Além de tais interações, é necessário, também, que os graduandos tenham condições efetivas de se apropriarem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil assim como dos direitos, necessidades e possibilidades da criança de creche e “pré-escola”. Tais saberes demandam formas didático-pedagógicas que possibilitem ao futuro professor a formação de conceitos fundamentais à docência na Educação Infantil, tais como os indicados

por Mello (2014): criança, infância, educação, desenvolvimento, papel da escola e da escola da infância, processo de aprendizagem e lugar da criança, da cultura e do professor no processo de humanização.

Assim, tais apropriações decorrem de ensino organizado de forma que o graduando ultrapasse concepções decorrentes do senso comum. As disciplinas que mais atendem aos objetivos de formação indicados são Estágio (MELO, 2014) e Didática (CASTRO; LIMA, 2012), por se caracterizarem como disciplinas sínteses dos aspectos teóricos e práticos. Uma metodologia de ensino profícua aos princípios desenvolventes indicados é a elaboração de texto autoral, oral (ALMEIDA, 2016) e escrito (MELO, 2014).

Considero que as propostas apresentadas pelos pesquisadores partidários da Teoria Histórico-Cultural citados possibilitam que os graduandos compreendam os fenômenos educativos como relacionados aos fenômenos sociais mais amplos e, assim, contribuem ao enfrentamento da realidade excludente na qual vivemos.

Tal embate tem de ser empreendido em muitas vertentes, tais como política, legislativa, ideológica e, também, didático-pedagógica (ocorrida, entre outros espaços, em sala de aula), pois, como afirma Libâneo (2010, p. 13), a própria ação pedagógica em sala de aula, nas escolas, é prática política, “[...] sem prejuízo da sua inserção nas lutas políticas mais amplas.”

Partindo das propostas apresentadas, descrevo, a seguir, relato de experiência de Mello (2014), professora responsável pela disciplina “Estágio supervisionado na Educação Infantil”, do curso de Pedagogia, da Unesp-Marília/SP, entre 1992 e 2003. Ao longo de mais de uma década de atuação docente, a professora-pesquisadora empreendeu processo didático-formativo com base em princípios decorrentes da Teoria Histórico-Cultural, o que nos permite, por

meio de seu relato, compreender a materialização de algumas propostas apresentadas pelos demais pesquisadores partidários dessa teoria.

4.2.1 Como se estrutura uma proposta de formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em perspectiva desenvolvente?

Como parte da pesquisa empreendida, localizei um artigo publicado pelo periódico **Ensino em Re-Vista** intitulado “A formação teórica e o estágio na formação do professor de Educação Infantil: a prática sob o olhar da teoria” (MELLO, 2014). Ainda que nesse texto a professora-pesquisadora aborde não todo o processo formativo inicial dos graduandos em Pedagogia, mas uma disciplina específica do curso, a descrição e as considerações apresentadas por ela são relevantes para se compreender uma proposta de materialização de ensino em perspectiva desenvolvente. Para tanto, a pesquisadora busca, por meio do texto, explicitar:

[...] uma contribuição possível da teoria histórico-cultural para a reflexão que deve orientar a proposição e também a prática que passa a ser vivenciada pelo estagiário na Educação Infantil. [...] procura apontar, sob a forma de uma síntese final – e, como tal, em seu nível mais elaborado –, o processo de construção coletiva de procedimentos que a disciplina proporcionou entre 1992 e 2003. (MELLO, 2014, p. 295).

Assim, dentre os textos que localizei e selecionei para análise, o artigo de Mello (2014) é o que apresenta de forma mais explícita a materialização de proposta de ensino para professor para a Educação Infantil, fundamentada em princípios de formação desenvolvente.

Como descreve a pesquisadora, o “planejamento coletivo”, referente às atividades desenvolvidas na disciplina escolar mencionada, foi escolhido como forma de integração entre os aspectos teóricos e os práticos. De acordo com ela,

Desde o início, adotei o planejamento coletivo da disciplina [...]. Desde o início, encarei e apresentei a matéria como a síntese necessária do conjunto das disciplinas que participavam do currículo do curso de Pedagogia e que constituíam, cada uma a seu modo, uma contribuição fundamental para o exercício da atividade docente, ainda que nem sempre essas disciplinas iniciais do curso fossem vistas pelos alunos dessa forma. [...] não eram raros os alunos que não haviam se apropriado de instrumentos de análise do e para o trabalho docente, ainda que estivessem finalizando sua formação num curso de qualidade reconhecida. (MELLO, 2014, p. 296).

Como fica explícito, desde o princípio das atividades propostas a cada turma de alunos, ao longo de mais de uma década, a professora-pesquisadora possibilitou a apropriação do conceito de “Estágio supervisionado” como “[...] disciplina síntese da formação docente [...]” (MELLO, 2014, p. 296), apesar das dificuldades relatadas.

Mello (2014) explica, detalhadamente, como as aulas foram organizadas de maneira a possibilitar formação em perspectiva desenvolvente. Assim, esclarece que:

A primeira etapa do estágio dedicava-se à observação, registro e análise do observado. [...] Com isso, pretendíamos superar estigmas, como, por exemplo, o de que as escolas privadas possuem todas as qualidades e as escolas públicas concentram todas as mazelas. Em algumas situações, as práticas espontâneas de cuidado e educação já começavam a ser questionadas.

Para essa etapa, elaborávamos um roteiro de observação e um roteiro de apresentação do observado para o grupo. (MELLO, 2014, p. 296-297).

Como indicado por Mello (2014), a partir da etapa de “observação, registro e análise do observado” os alunos eram “orientados” a superar “descrições e análises superficiais” de forma a buscar compreender as “múltiplas determinações” dos fenômenos educativos observados durante a primeira etapa do estágio, “Aos poucos, e orientados pela intencionalidade das análises, superávamos as descrições e análises superficiais em direção de uma compreensão das múltiplas determinações dos processos observados na escola infantil.” (MELLO, 2014, p. 297).

De tais ações didáticas,

Quatro elementos surgiram como mediadores da relação entre teoria e prática: o ambiente, o tempo, as relações e as atividades. O roteiro inicial de observação dirigia-se a esses quatro elementos:

1. como o ambiente é utilizado para promover o desenvolvimento das qualidades humanas na escola infantil?
2. como o tempo é gerido e utilizado para promover esse desenvolvimento?
3. como as relações estabelecidas entre adultos e crianças, pelas crianças entre si e entre a escola e as famílias, contribuem para esse desenvolvimento?
4. como as atividades propostas e realizadas contribuem para isso? (MELLO, 2014, p. 299).

Para orientar o processo de análise, os alunos necessitavam explicitar “Quais concepções de criança, infância, educação, desenvolvimento e processo de conhecimento são expressas pelas práticas observadas?” (MELLO, 2014, p. 299).

Mello (2014) explica que, com o passar do tempo, uma das consequências dessas ações didáticas foi a necessidade de opção por uma teoria educativa em perspectiva desenvolvente.

[...] o trabalho de formação docente realizado na disciplina de estágio supervisionado passou a envolver como condição para sua realização a apropriação de uma teoria que pensasse a educação numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano, uma educação desenvolvente, como propõe Davidov (1988)⁸⁹. (MELLO, 2014, p. 299).

Essa professora-pesquisadora explicita os motivos por tal opção: “A adoção dessa teoria [Histórico-Cultural] deu-se por entender que outras teorias explicam o desenvolvimento humano independentemente da educação e das práticas educativas escolares, e, desse ponto de vista, pouco contribuem para pensar e propor a educação escolar.” (MELLO, 2014, p. 298).

Em continuidade às ações didáticas voltadas ao desenvolvimento humano, Mello (2014) descreve as diretrizes orientadoras estabelecidas pelo grupo (orientados pela professora-pesquisadora) para subsidiar o pensamento e a ação educativa:

Da contribuição da teoria histórico-cultural, sistematizávamos, cada grupo com seu próprio texto, um conjunto de diretrizes que deveriam orientar o pensar e o fazer educativo. De um modo geral, essa síntese girava em torno das seguintes diretrizes:

- As qualidades humanas que constituem a inteligência e a personalidade não são naturais, são aprendidas na relação ativa que a criança estabelece com o mundo da cultura por meio das relações sociais.

⁸⁹ DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988.

- A cultura é a fonte das qualidades humanas.
- A criança aprende pela atividade – experiências, vivências e experimentação – desde que nasce.
- O desenvolvimento é movido pelas experiências vividas, pelas aprendizagens.
- Em cada idade, a criança aprende de um jeito próprio, por uma atividade que é principal em cada idade (a comunicação emocional no primeiro ano de vida, a atividade com objetos na primeira infância e o jogo de papéis na idade pré-escolar).
- Antes de ser interna, individual e própria da criança, as qualidades, capacidades ou aptidões são externas, vividas coletiva e socialmente.
- A infância é o tempo de apropriação da cultura para a formação das qualidades humanas (percepção, linguagem, memória, pensamento, valores, sentimentos, imaginação, autocontrole da vontade ou da conduta).
- A criança aprende por meio da atividade, isto é, quando faz algo motivada pelo resultado, ou seja, envolvida inteiramente no fazer.
- A criança aprende pela atividade com parceiros mais experientes (a professora, as outras crianças, os familiares).
- O afetivo e o cognitivo constituem uma unidade no processo de conhecimento. A criança precisa ser afetada pelo objeto de conhecimento.
- O bom ensino incide na zona de desenvolvimento próximo da criança, que é expresso por aquilo que não é capaz de fazer sozinha, mas é capaz de fazer com algum nível de ajuda e colaboração.
- O processo de humanização envolve sempre a apropriação e a objetivação, em outras palavras, o aprender e a expressão do que se aprende.
- As aprendizagens mais importantes entre zero e seis anos são invisíveis, pois dizem respeito às funções psicológicas superiores. (MELLO, 2014, p. 299-300).

De tais “diretrizes” orientadoras, o grupo definia concepções que adotariam sobre os seguintes conceitos: “[...] criança, infância, educação, desenvolvimento, papel da escola e da escola da infância, processo de aprendizagem e o lugar da criança, da cultura e do professor no processo de humanização.” (MELLO, 2014, p. 300).

Após o período de observação, Mello (2014) explica que os alunos chegavam em “momento crucial”, pois:

Com base nessas análises realizadas a partir do estágio de observação, chegava-se a um momento crucial no processo de formação docente: a necessidade de, por oposição às práticas criticadas no estágio de observação e acolhendo as práticas percebidas como promotoras do desenvolvimento humano na infância, sistematizar os elementos mediadores que pudessem concretizar concepções e intenções sob a forma de ações – em termos de ambiente, relações, atividades e tempo. Em outras palavras, concretizar a teoria sob a forma de prática, numa perspectiva de educação desenvolvente. Isso implicava partir de cada uma das diretrizes elaboradas com base na teoria histórico-cultural e discutir suas implicações pedagógicas definindo modos como cada uma delas orientaria as práticas. Nesse processo, fomos construindo as intenções que deveriam orientar práticas que se propusessem a uma educação desenvolvente. A discussão das diretrizes resultava num conjunto de intenções que, a cada ano, fazia-se mais completo em razão da apropriação da experiência acumulada pelos grupos anteriores mediatizada pela professora. Essas intenções que passaram a orientar a proposição das práticas no estágio supervisionado foram estruturadas sob a forma de três elementos que passamos a considerar, com base na teoria estudada, indicadores de qualidade para práticas educativas com crianças de zero a seis anos. Primeiro, o que passamos a chamar de acesso à experiência acumulada da humanidade – à cultura – considerando as possibilidades das crianças nas diferentes idades, mas sem restringir as vivências das

crianças pequeninhas; segundo, a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens e, finalmente, a participação – o envolvimento – das crianças em atividades que as afetassem positivamente. (MELLO, 2014, p. 300).

Esse momento de concretização de teoria em prática era mediado por conceito central: a “concepção de criança”. Como explica Mello (2014, p. 300), “Entendendo que a concepção de criança seria o elemento fundamental de uma prática desenvolvente, decidimos destacar também essa atitude docente.”.

Das diretrizes elaboradas, foram estabelecidos “itens” à proposição das práticas docentes na Educação Infantil, sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 16 – Diretrizes apresentadas por Mello (2014) a práticas desenvolventes na disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”

Aspecto a considerar	Ações voltadas ao desenvolvimento infantil
Acesso à cultura	<ul style="list-style-type: none"> - promover o encontro das crianças desde pequeninhas com o conjunto da experiência humana cumulada sob a forma de cultura e com o mundo da natureza. - provocar a experiência das crianças em todos os campos de experiência: movimento, expressão, conhecimento do mundo, relação com os outros, conhecimento de si, solução de problemas, linguagens, considerando a arte e a ciência como parte desse conjunto.
Estímulo à expressão das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - provocar e garantir sempre a expressão das crianças, trazendo as diferentes linguagens para a convivência da criança na escola infantil. No caso das crianças que falam, provocar a interlocução entre elas, buscando suas opiniões e relatos de vivências, suas sugestões. - proporcionar a expressão por meio de diferentes linguagens, sem desfazer de suas produções, mantendo um lugar especial na sala para exibir suas produções e também para as famílias e outras turmas da escola. - estimular as crianças a buscar explicações para os fenômenos e a solucionar problemas. - estimular as crianças a discutir coletivamente os problemas enfrentados pelo grupo, indicando propostas de solução. - ouvir as crianças e estimular sua iniciativa.

Aspecto a considerar	Ações voltadas ao desenvolvimento infantil
Promoção da participação da criança	<ul style="list-style-type: none"> - proporcionar oportunidades para a criança realizar a atividade que melhor impulsiona seu desenvolvimento. - planejar com as crianças o que será feito, envolvendo-as também na organização e avaliação de festas, passeios, atividades diárias. - envolver as crianças em todas as ações realizadas com a turma – mesmo nas tarefas identificadas como da professora: planejar, avaliar, organizar, arrumar – para buscar sua participação e, com isso, a criação de novas necessidades e motivos para sua atividade. - conhecer as necessidades e vontade de saber e criar novas necessidades humanizadoras nas crianças. - propor atividades diversificadas nas quais as crianças tenham possibilidades de escolha, de tomar iniciativa e, portanto, de planejamento. - estimular as curiosidades e sua fixação sob a forma de vontade de saber.
Espaço da sala e ambiente da escola como segundo educador da turma	<ul style="list-style-type: none"> - organizar o espaço para possibilitar a brincadeira com objetos, com água e com terra, a pintura, o desenho, o acesso aos livros, fantoches, roupas e objetos para o faz-de-conta, objetos para construir e modelar. - organizar com as crianças o material, que deve ser rico, diversificado, acessível, bonito, atraente, organizado e significativo do ponto de vista cultural.
Organização do tempo	<ul style="list-style-type: none"> - garantir o tempo das crianças para as importantes apropriações que elas fazem na infância. - dar tempo para que as crianças façam o que elas se interessam por fazer e interferir apenas para ampliar aquilo que elas já fazem. - permitir um tempo livre diário para o faz-de-conta e outras atividades de expressão num espaço com múltiplas possibilidades de atividades. - dar tempo para que as crianças pensem e resolvam problemas que enfrentam.

Fonte: Elaborado com base em Mello (2014, p. 301)

Mello (2014) explicita, também, que uma das características necessárias à educação desenvolvente é a superação de relações autoritárias. Dessa premissa, decorreu a necessidade de superar relações com essa característica observadas pelos estagiários, em

muitas situações, no período de observação. Assim, eles assumiram o “compromisso” de as superar por meio das seguintes ações:

- tratar a criança como cidadã, avisando-a, por exemplo, sobre os cuidados que vamos oferecer: limpar o nariz, retirá-la do grupo para dar banho, interromper a atividade para as refeições etc.
 - não cobrar produções perfeitas das crianças e valorizar suas atitudes, iniciativas e soluções de problema.
 - valorizar as explicações que as crianças dão para os fatos e fenômenos, entendendo, assim, o processo de formação de seu pensamento.
 - realizar o ensino de forma colaborativa, envolvendo o grupo para discutir os problemas e definir regras para a convivência grupal.
 - promover a realização de atividades em grupo rotineiramente, integrando turmas de idades distintas sempre que possível para a realização de diferentes atividades, como passeio, parque, teatro, coral, ouvir histórias etc.
 - ajudar as crianças sempre que elas solicitarem (pelo olhar, pela fala, pela atitude), sem fazer por elas aquilo que elas podem fazer sozinhas ou com pequena ajuda.
 - não falar das crianças ou de suas famílias perto delas.
 - falar num tom que não cause constrangimento às crianças.
- (MELLO, 2014, p. 302).

A relação estabelecida com a família das crianças da Educação Infantil também foi aspecto abordado ao longo do período de estágio descrito por Mello (2014). Em relação a isso, as ações por ela descritas foram:

- esclarecer o significado das aprendizagens que a criança realiza na infância e a forma como a criança aprende nas diferentes idades;

- informar a família sobre o projeto pedagógico da turma, para que acompanhem o trabalho e para que a parceria na educação das crianças seja concretizada. (MELLO, 2014, p. 302).

Essa professora-pesquisadora esclarece, ainda que:

A concepção de criança como elemento central da atitude docente tornou-se objeto de observação com as seguintes diretrizes:

- organizar a vida da criança na escola – espaço, tempo, relações, vivências – considerando que ela é capaz de interagir com pessoas e com objetos e aprender.
- respeitar as formas como as crianças usam a tesoura, a tinta, o desenho, sem fazer por elas, sem dar palpites que empobrecem, sem apressá-las ou dar retoque em suas produções.
- não subestimar a criança, não realizar por ela e sim propiciar que ela conheça seus limites e apresente suas hipóteses.
- não subestimar a capacidade das crianças e desafiar sempre sua atividade e seu pensamento.
- ouvir e dar vez à criança. (MELLO, 2014, p. 302).

Para Mello (2014), há dois elementos essenciais à formação docente: “apropriação de uma teoria” e “atitude consciente” sobre a prática, porque:

Além da apropriação de uma teoria e da produção de elementos mediadores que possibilitassem sua concretização sob a forma de ações práticas, outro elemento apresenta-se como essencial na formação do professor: a atitude consciente com sua própria prática e com o aprendizado que esta proporciona. (MELLO, 2014, p. 303).

Após o período de observação e análise (subsidiada teoricamente) em escolas de Educação Infantil os alunos realizavam “regência”,

Com base nessa orientação sistematizada com o grupo, os alunos criavam o planejamento de regência – uma carta de intenções –, que buscava explicitar as concepções orientadoras, as intenções que moviam as ações e as ações propriamente ditas. Para fins de avaliação, as regências estruturavam-se sob a forma de projetos cumpridos ao longo de uma semana. Muitas dessas situações de regência eram realizadas em duplas, de acordo com a solicitação dos alunos, o que implicava o planejamento articulado de projetos numa mesma turma, mas com regências independentes. Nessas situações, as regências de um parceiro eram sempre acompanhadas e avaliadas pelo outro, pela professora da turma de crianças e, pontualmente, por mim. As regências realizadas eram, então, avaliadas criticamente pelo aluno regente num documento escrito e apresentado ao grupo, que discutia o processo. Nessa oportunidade, o conjunto das avaliações da regência era submetido ao grupo classe. Mais importante que os acertos ou os equívocos cometidos nas regências, era a avaliação que seu autor realizava, demonstrando consciência das dificuldades e apontando elementos para avançar o inicialmente proposto. (MELLO, 2014, p. 303).

Além do texto autoral elaborado por cada graduando e discutido em grupo referente ao planejamento e desenvolvimento das aulas de “regência”, outro instrumento didático era utilizado como possibilidade de apropriação de conhecimentos, trata-se das “autorreflexões” realizadas ao final de cada aula. Segundo Mello (2014):

[...] queríamos trabalhar com três níveis de formação docente: a aprendizagem que advém do estudo de uma teoria que subsidie a prática, a discussão sobre as práticas dos pares e a reflexão sobre a própria prática. Entendendo que todos esses processos devem passar pela atitude consciente do docente em formação, adotamos a prática dos portfólios de aprendizagem, especificamente no que diz respeito ao registro e à autorreflexão sobre os conceitos aprendidos e seu impacto sobre as ideias e as práticas do docente em formação.

Três perguntas orientavam esse processo de autorreflexão:

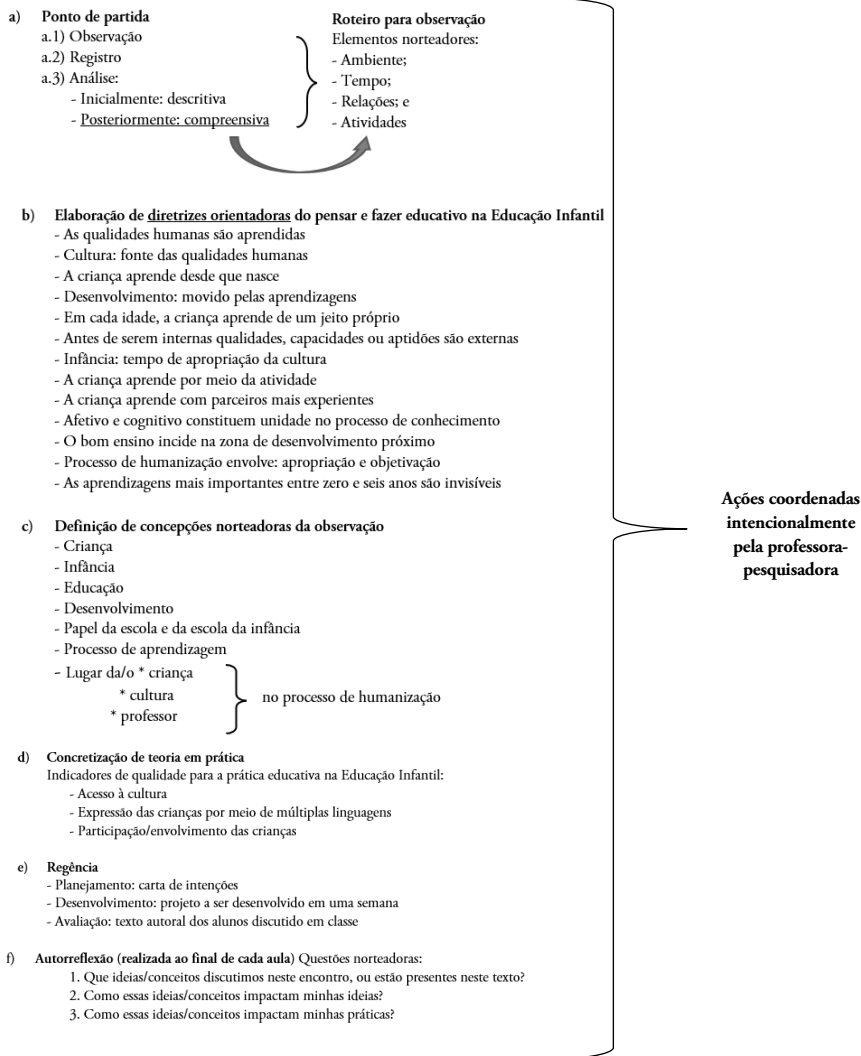
1. Que ideias/conceitos discutimos neste encontro, ou estão presentes neste texto?
2. Como essas ideias/conceitos impactam minhas ideias?
3. Como essas ideias/conceitos impactam minhas práticas?

Com isso, esperava-se que cada ideia ou conceito discutido em sala não passasse em vão pelos alunos, mas fosse percebido e sistematicamente anotado. Mais que isso, esperava-se que essas ideias e conceitos provocassem uma atitude reflexiva, que exigisse do aluno compará-los com suas ideias anteriores. E, finalmente, para que o impacto dessas novas ideias não se restringisse ao discurso, buscava-se provocar nos alunos uma nova atitude frente às práticas. (MELLO, 2014, p. 303).

Como se constata, também esse momento era orientado por meio de questões que norteavam a reflexão e a análise. Assim, todas as tarefas propostas aos graduandos na disciplina em destaque decorriam de ações coordenadas intencionalmente pela professora-pesquisadora.

Com base na descrição apresentada por Mello (2014), elaborei o esquema a seguir, por meio do qual sintetizo o percurso formativo elaborado a partir de perspectiva educativa desenvolvente estabelecido pela professora-pesquisadora referente à disciplina “Estágio supervisionado na Educação Infantil”.

**Esquema elaborado com base em Mello (2014):
Percurso formativo referente à disciplina “Estágio supervisionado na Educação Infantil” – perspectiva desenvolvente de Educação**



Segundo Mello (2014), as tarefas didáticas desenvolvidas pelos graduandos possibilitavam a superação de concepções empíricas

sobre os fenômenos educativos na Educação Infantil. O desenvolvimento consciente sobre a realidade ensejava o pensar e o agir dos graduandos, visto que:

Na sociedade marcada pela propriedade privada, a alienação não é elemento superável, mas é possível estabelecer uma relação consciente com seu pensar e agir, que promova um questionamento constante da ideologia que bombardeia todos e, nesse sentido, estabelecer uma relação cada vez mais consciente e intencional com o mundo que nos rodeia. (MELLO, 2014, p. 297).

Nesse sentido, Mello (2014, p. 298) destaca a necessidade de escolha intencional por uma teoria pedagógica que atenda a tais necessidades, uma vez que:

[...] não há prática sem teoria. Há, sempre, uma teoria a dirigir nosso pensar e agir, independentemente de nossa consciência a respeito de tal fato. A consciência da teoria e sua escolha de forma intencional possibilitam a superação da condição de inocente útil para a minoria que não espera que a educação transforme nada e, concomitantemente, a de inocente inútil para a maioria cuja necessidade histórica é a educação transformadora.

A articulação entre as concepções didático-filosóficas e as ações conscientes e intencionalmente realizadas é fundamental para que as intenções estabelecidas não se percam em discurso esvaziado de sentido.

Quando o caminho das concepções às intenções, e das intenções às ações não acontece, ou seja, quando não se encontram elementos mediadores que concretizem a teoria – as concepções e as intenções – sob a forma de ações práticas, não tratamos de

teoria, mas de discurso. [...] A valorização da fundamentação teórica como suporte para as práticas é fundamental, do meu ponto de vista, para a formação docente e, por isso, diretriz da atividade de estágio. (MELLO, 2014, p. 298).

Por isso, Mello (2014, p. 298) conclui que:

[...] se apropriar do conhecimento teórico é a condição da liberdade do professor. E apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer escolhas adequadas na prática docente – lembrando que, para a perspectiva histórico-cultural por nós adotada, adequado significa impulsionador do desenvolvimento das qualidades humanas.

A descrição crítica realizada por Mello (2014) permite considerar que as tarefas realizadas pelos graduandos em Pedagogia da Unesp-Marília/SP, entre 1992 e 2003, caracterizam-se como materialização de proposta de educação desenvolvente na formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.

Apresento, no próximo capítulo deste livro, proposta de superação, por incorporação, dos princípios orientadores para formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil indicados pelos pesquisadores citados.

Para tanto, parto do conceito de “atividade de estudo” proposto por Davídov (1988), por meio do qual busco explicitar aspectos teóricos da teoria da “atividade profissional/de estudo” (ELKONIN, 2017) e evidenciar as contribuições dessa atividade à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.

Tais objetivos partem dos conhecimentos elaborados pelos pesquisadores cujos textos selecionei e analisei até este capítulo. Pelo exposto, é possível afirmar que as propostas apresentadas por eles

abordam aspectos relevantes e urgentes da mencionada formação, tais como: teórico-científico; didático-pedagógico; e prático-metodológico.

Assim, no próximo capítulo, parto do princípio de que o estudo, compreendido como atividade (DAVIDOV, 1988), é uma possibilidade para atingir a tão desejada “sólida formação” do professor para a Educação Infantil, pois lhe permite apropriar-se da produção cultural nessa área, o que enseja alteração das relações (inicialmente empíricas) que estabelece com o processo educativo das crianças de creche e “pré-escola” de forma a compreendê-las com base em conhecimentos científicos.

CAPÍTULO V

“ATIVIDADE DE ESTUDO”: UMA POSSIBILIDADE À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Com objetivo de verificar as contribuições da “atividade profissional/de estudo” à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, apresento, neste capítulo, as principais características do desenvolvimento psíquico humano e evidencio a “atividade de estudo” e “atividade profissional/de estudo”.

Para tanto, elaborei e busco responder as seguintes questões norteadoras:

- a) Quais as principais características do desenvolvimento psíquico humano, segundo pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural?;
- b) O que é “atividade de estudo”?;
- c) Quais as principais características da “atividade profissional/de estudo”?; e
- d) Quais contribuições a “atividade profissional/de estudo” propicia à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

Embora não conclusivas, visto que o conhecimento humano é constantemente transformado, considero que a análise apresentada na sequência pode contribuir com a reflexão sobre o objeto em análise à medida que esclarece relevantes aspectos do desenvolvimento

humano na juventude e na fase adulta, momento em que, em nossa sociedade, o jovem é inserido no mundo adulto por meio do trabalho assalariado.

5.1 Quais as principais características do desenvolvimento psíquico humano, segundo pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural?

O desenvolvimento humano foi objeto de pesquisa do psicólogo ucraniano Elkonin por muitos anos, o qual estabeleceu como objetivo compreendê-lo “[...] em seus períodos e em suas características, que estão diretamente direcionados pela atividade, ensino e educação, mediados pelos adultos.” (LAZARETTI, 2017, p. 224). Segundo esse pesquisador,

Uma importante conquista da Psicologia soviética do final da década de 1930 foi a introdução do conceito de atividade no exame do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência (por intermédio das pesquisas de A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein), o que permitiu mudar radicalmente tanto as noções sobre as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico, quanto os princípios de divisão de seus estágios. Pela primeira vez, a solução do problema sobre as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico uniu-se diretamente à questão dos princípios de divisão dos estágios no desenvolvimento psíquico das crianças. (ELKONIN, 2017, p. 153).

Leontiev (2016, p. 64-65) caracteriza “atividade principal” a partir de três atributos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...]

2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento. [...]
A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

Leontiev (2016) amplia o conceito de atividade indicado por Vigotski ao introduzir o conceito “atividade principal”, caracterizada como a atividade que “governa as mudanças” do psiquismo humano em cada estágio do desenvolvimento. A partir dela, surgem outras atividades, novos processos psíquicos são formados ou reorganizados e dela depende as alterações psicológicas da personalidade.

A nova e revolucionária perspectiva sobre o desenvolvimento humano possibilitada pelos resultados de pesquisas empreendidas por Leontiev e Rubinstein permitiu a Elkonin perceber regularidades quanto a esse processo e identificar características próprias desse desenvolvimento em cada uma das “épocas” que o compõem. Dentre as considerações que ele tece a esse respeito, destaca que:

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Inicia-se com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Em seguida, prepara-se a transição ao segundo período, ou seja, o da assimilação predominante dos procedimentos das ações com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais. (ELKONIN, 2017, p. 169-170).

Além de identificar tais características, Elkonin compreendeu que as três primeiras épocas do desenvolvimento humano (primeira infância, infância e adolescência) compõem dois períodos regularmente ligados, sendo que, “A transição de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais as possibilidades formaram-se.” (ELKONIN, 2017, p. 170). Assim, tal desenvolvimento ocorre mediante novas necessidades decorrentes do esgotamento técnico-operacional do sujeito aprendiz e se efetiva por meio de seis “atividades principais”:

Quando se distribuem os tipos de atividades infantis em grupos, segundo a sequência na qual se convertem em atividades principais, obtém-se a seguinte série:

Comunicação emocional direta – 1º. grupo

Atividade manipulatória objetual – 2º. grupo

Jogo de papéis – 1º. grupo

Atividade de estudo – 2º. grupo

Comunicação íntima pessoal – 1º. grupo

Atividade profissional/de estudo – 2º. grupo (ELKONIN, 2017, p. 168-169).

Elkonin (2017) explicita que as atividades relativas ao primeiro grupo se referem à relação “criança/adulto social” enquanto as do segundo grupo à relação “criança/objeto social”. Nesse sentido,

No primeiro [grupo], entram [...] [as] atividades voltadas para a orientação predominante nos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. [...]

O segundo grupo está constituído pelas atividades voltadas para a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e dos modelos que destacam uns ou outros aspectos daqueles. (ELKONIN, 2017, p. 167-168).

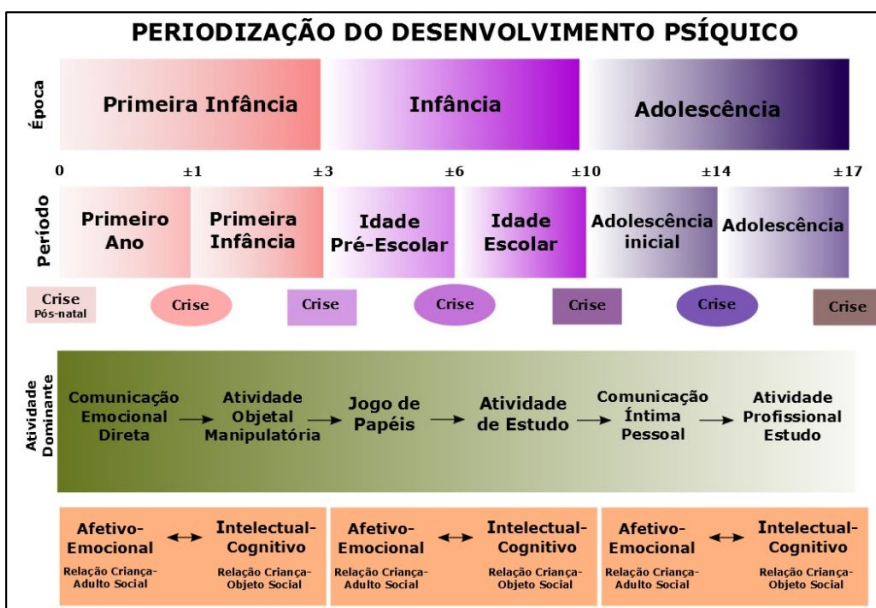
Ainda segundo Elkonin (2017, p. 170), “[...] o processo de desenvolvimento psíquico [...] [transcorre] segundo uma espiral ascendente, em vez de linearmente.”, visto que as “atividades guia” dos períodos vindouros são geradas no interior da “atividade principal” de cada período.

Para os teóricos da psicologia Histórico-Cultural, a “atividade dominante” ou “atividade guia” não exclui outras atividades “codeterminantes”. Como afirmam Abrantes e Bulhões (2016, p. 241-242, grifo dos autores):

[...] cada período que compõe o processo de desenvolvimento do indivíduo é caracterizado por uma atividade que desempenha a função de principal forma de relacionamento do sujeito com seu entorno social, dirigindo as mudanças mais importantes referentes aos processos psíquicos do indivíduo e às particularidades fundamentais de sua personalidade. Essa atividade desempenha a função de “guia” do desenvolvimento psicológico do indivíduo em dado momento de sua existência, constituindo-se como atividade decisiva em meio a outras atividades sociais que compõem a experiência. Nesse sentido, nas relações com as demais atividades de que a pessoa participa, caracteriza-se como *atividade dominante* no processo de ativar transformações no modo característico de o indivíduo vincular-se com a realidade. Observa-se que a atividade dominante encontra-se em unidade dialética com um conjunto de outras atividades sociais, e o fato de exercer dominância em relação a elas, considerando os processos formativos do psiquismo, não elide as mediações das demais atividades como codeterminantes para o desenvolvimento da relação do indivíduo com o mundo.

Abrantes (*apud* PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 107) elaborou quadro síntese da periodização proposta por Elkonin no qual destaca as três primeiras épocas do desenvolvimento humano, os períodos a elas correspondentes e as “atividades dominantes” em cada um deles.

Figura 2 – Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin



Fonte: Elaborada por Angelo Antônio Abrantes, do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru/SP, 2012 *apud* PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 107.

Por meio da Figura 2, evidencia-se a identificação cronológica de cada época e período do desenvolvimento humano, todavia, para os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, a idade biológica é compreendida como “referência empírica inicial” (ABRANTES; BULHÕES, 2016), uma vez que “Pela idade não podemos conhecer

os conteúdos do desenvolvimento, seus limites e possibilidades, ou seja, seus aspectos essenciais, no entanto a idade pode nos possibilitar uma referência empírica inicial para análise da relação da pessoa com o mundo.” (ABRANTES; BULHÓES, 2016, p. 246).

Para Vigotski (2018, p. 29-30, grifo do autor), as “etapas específicas no desenvolvimento” humano caracterizam um “ser qualitativamente específico”, pois,

[...] a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade.

O entendimento quanto à idade decorre da não coincidência entre “idade pedológica”⁹⁰ e “idade cronológica”:

[...] o desenvolvimento infantil
[...] possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer outro processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo, não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento. Digamos

⁹⁰ Vigotski (2018, p. 20, grifo do autor) define “idade pedológica” como o “[...] **nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu** e não a sua idade segundo a certidão de nascimento.”.

assim: passou um ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, **o ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, **não coincidem com a contagem cronológica do tempo**. (VIGOTSKI, 2018, p. 18, grifos do autor).

Além disso, a periodização para os teóricos da psicologia histórico-cultural não decorre apenas de elementos cronológicos ou biológicos, mas de determinações socioeconômicas de cada momento histórico, visto que:

[...] em conformidade com os pressupostos que fundamentam a psicologia histórico-cultural, os determinantes do conteúdo dos estágios de periodização do desenvolvimento de modo algum são entendidos como elementos cronológicos ou biológicos. Pelo contrário, todos estão condicionados às determinações socioeconômicas que compõem o momento histórico em que o sujeito encontra-se inserido e devem ser objeto de profunda análise para compreendermos o desenvolvimento psíquico em sua essência. (ABRANTES; BULHÓES, 2016, p. 244).

Entretanto, tais teóricos destacam que

Se a periodização do desenvolvimento não pode ser entendida em sua essência como estágios definidos por elementos biológicos ou cronológicos, também não é possível desconsiderar a questão das idades quando se trata de pensar os momentos do desenvolvimento individual. (ABRANTES; BULHÓES, 2016, p. 246).

No caso do objeto em análise (formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil), por meio dos resultados apresentados pelo MEC (BRASIL, [2018]), com base nos dados reunidos do Enade, realizado em 2017, é possível identificar que a faixa etária predominante dos estudantes de Pedagogia é de jovens até 24 anos (31%) como se constata na reprodução da Figura 3.

Figura 3 – Reprodução de tabela publicada no relatório de 2018 do Enade referente ao curso de Pedagogia – distribuição percentual por modalidade de ensino, sexo e grupo etário

Tabela 3.1 - Distribuição percentual do total de estudantes por Modalidade de Ensino e Sexo, segundo o Grupo etário, a Média e o Desvio padrão das Idades - Enade/2017 - Pedagogia (Licenciatura)

Grupo etário	Modalidade de Ensino					
	Educação Presencial			Educação a Distância		
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino
até 24 anos	31,0%	1,5%	29,4%	11,1%	0,5%	10,5%
entre 25 e 29 anos	22,2%	1,6%	20,5%	16,8%	1,0%	15,8%
entre 30 e 34 anos	15,6%	1,1%	14,5%	20,3%	1,1%	19,2%
entre 35 e 39 anos	12,6%	1,0%	11,6%	21,1%	1,1%	20,0%
entre 40 e 44 anos	8,6%	0,7%	7,9%	14,9%	0,8%	14,0%
acima de 45 anos	10,0%	0,9%	9,2%	15,9%	1,3%	14,6%
Total	100,0%	6,8%	93,2%	100,0%	5,9%	94,1%
Média	31,2	31,2	32,8	31,1	35,5	36,7
Desvio padrão	9,1	9,1	9,7	9,1	8,8	9,5

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2017

Fonte: Brasil ([2018b], p. 38)

Com base nos dados apresentados na Figura 3, é possível afirmar que os estudantes do curso de Pedagogia presencial são, principalmente, do sexo feminino e têm até 24 anos de idade. Segundo os resultados de pesquisa sobre a periodização do desenvolvimento humano, a “atividade principal” dessa idade cronológica é a “atividade profissional/de estudo” caracterizada pelo estudo direcionado ao desenvolvimento necessário para que o jovem se insira no mundo do trabalho assalariado.

Tal inserção demarca período de transição entre a adolescência⁹¹ e a fase adulta, ou seja, “[...] a entrada no mundo do

⁹¹ “[...] a adolescência é uma construção histórica, que nem sempre existiu como período destacado do desenvolvimento e, portanto, não se pode considerá-la um fenômeno natural e

trabalho [é] o marco para a fase adulta. A escolha da profissão é algo que marca fortemente esse período em virtude dos vários fatos que envolvem tal atitude, como a perspectiva de futuro e de realização pessoal.” (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 224-225).

Esse momento do desenvolvimento humano é complexo, porque a “escolha” quanto à profissão em uma sociedade capitalista e marcada por desigualdades de acesso e permanência em cursos de graduação é um problema a ser considerado. Além desse aspecto, tal “escolha” está, em alguns casos,

[...] no plano da fantasia, daquilo que o adolescente concebe sobre seu futuro profissional e do que espera que seja contemplado nesse futuro, muitas vezes influenciado pelo prestígio que a profissão expressa socialmente. Embora nem sempre esse processo possa constituir-se como escolha, o adolescente em geral reflete sobre suas expectativas, seus desejos, muitas vezes sem possuir realmente informações consistentes sobre as exigências das profissões e suas possibilidades de segui-la, tanto em relação às possibilidades concretas de vida como aos aspectos das habilidades e capacidades pessoais para poder exercer a profissão desejada. (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 225).

Assim, em sociedades desiguais como a brasileira, nem sempre a opção por um curso de graduação decorre de efetiva escolha (manifestação de preferência), pois as diferenças quanto às condições

universal, mas deve ser compreendida como expressão dessa sociedade. Dessa maneira, a adolescência deve ser considerada em suas relações com a cultura e a sociedade, o que significa que essa fase do desenvolvimento pode assumir características diferentes para diferentes grupos sociais, para diferentes culturas e, mesmo, nas diferentes classes sociais, apesar de ser difundida como um fenômeno universal, destacando-se algumas características que tratam na verdade de um adolescente ‘abstrato’.” (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 227).

materiais objetivas do jovem das classes populares e do jovem das classes mais abastadas ao mundo do trabalho assalariado não são coincidentes.

Em decorrência de tais condições, o tempo que os jovens da classe trabalhadora dedicam ao estudo é menor, comparativamente ao tempo que os jovens da classe alta dedicam à mesma atividade. A realidade material (decorrente de aspectos sociais e históricos) dificulta a entrada e a permanência dos jovens das classes populares a cursos superiores de graduação. Como explicitam Leal e Mascagna (2016, p. 227),

Uma das questões que se colocam também em relação à adolescência é de que a extensão do tempo de estudo e o afastamento do jovem do trabalho prolongaram a adolescência, e continuam, de certa forma, a prolongar no que diz respeito a formação de atitudes e comportamentos nas classes mais abastadas, na qual se retarda o trabalho até a conclusão do ensino superior. Já nas classes populares, o ensino e o trabalho passam a se dar, muitas vezes, paralelamente, ainda na segunda metade ou fase final da adolescência, comprometendo, por via de regra, o pleno atendimento das demandas advindas da atividade de estudo. Dependendo das circunstâncias concretas de vida, o estudo é substituído pelo trabalho, encurtando sua duração em face da entrada no mundo adulto. As circunstâncias sociais forçam o adolescente das classes populares a iniciarem a vida adulta muito antes que o adolescente das classes mais abastadas, pois para o primeiro, trata-se de encontrar condições de subsistência, o que o impele a trabalhar, configurando mudanças em suas relações com os outros e consigo.

Apesar de tal constatação, a atividade que guia o desenvolvimento dos jovens é a “atividade profissional/de estudo”, ainda que eles, muitas vezes (pelos motivos destacados), não possam

executá-la de maneira completa. Mesmo quando os jovens da classe trabalhadora conseguem entrar e permanecer em uma universidade, faculdade ou centro universitário têm de enfrentar a concorrência entre as atribuições do trabalho assalariado e as dos estudos, pois, em muitos casos, é o trabalho assalariado que lhes possibilita permanecer no curso superior.

Como afirmo, no interior da “atividade-guia” se desenvolvem outras atividades codeterminantes. Assim, para os adolescentes, cuja “atividade dominante” é a “comunicação íntima pessoal”, a “atividade de estudo” permanece como possibilitadora de desenvolvimentos, ao mesmo tempo em que se originam as premissas da “atividade profissional/de estudo”, atividade que guiará o próximo período de desenvolvimento psíquico, a juventude. Por isso,

Diante da primeira atividade-guia na adolescência, a comunicação íntima pessoal, Elkonin (1960)⁹² enfatiza que o trabalho pedagógico deve pautar-se no grupo adolescente, e não apenas no indivíduo isoladamente, considerando que a opinião dos adolescentes sobre si e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, e não no que pensam seus pais ou professores. A educação escolar deve trabalhar sobre o grupo, pois é de acordo com ele que o adolescente vai agir. Vale frisar que a opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para os adolescentes. A princípio ele vê “com os olhos dos outros”. Portanto, se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para uma educação desenvolvente.

⁹² ELKONIN, D. B. *Desarrollo psíquico de los niños*. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (org.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960, p. 493-559.

A partir do processo anteriormente descrito, Elkonin (1987)⁹³ afirma que surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de atividade de estudo voltada para a atuação profissional. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 201).

Por meio da citação acima, depreendo orientações didático-metodológicas quanto ao trabalho escolar a ser desenvolvido por adolescentes e jovens, haja vista a relevância que o grupo social tem nesses períodos do desenvolvimento humano. Para Anjos e Duarte (2016) as considerações de Elkonin indicam que as tarefas escolares a serem realizadas pelos adolescentes e jovens devem, predominantemente, ser desenvolvidas em grupo de escolares e não por escolares individualmente. Essa compreensão é relevante ao objeto em análise, pois, com base nela, é possível refletir sobre aspectos didáticos da formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.

Isso posto, compreendo que as regularidades quanto ao desenvolvimento humano identificadas por Elkonin (2017) podem ser referência a essa formação, pois indicam que o período da vida do homem denominado juventude é caracterizado, em sociedades complexas como a nossa, pela preparação para o mundo do trabalho assalariado. Nesse período, a atividade que guia o desenvolvimento é a “atividade profissional/de estudo” por meio da qual podem ocorrer saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico e nas relações que os jovens estabelecem com a realidade objetiva quando orientados com base nesse objetivo.

⁹³ ELKONIN, D. B. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 125-142.

Assim, cabe explicitar as características principais dessa atividade humana, mas, para tanto, é necessário esclarecer antes o que é “atividade de estudo” para, na sequência, destacar as características dessa atividade orientada à inserção do jovem no mundo do trabalho assalariado.

5.2 O que é “atividade de estudo”?

Como apresento no primeiro capítulo deste livro, o conceito “atividade de estudo” decorre de outro mais amplo, o de “atividade”. Como afirma Lampert-Shepel (2014, p. 71), “O conceito de Teoria da Atividade na tradição psicológica russa está associado aos nomes de seus fundadores Aleksey Leontiev, Sergey Rubinstein e Petr Gal’perin.”. Sforzi (2004, p. 86) esclarece que:

O avanço teórico do conceito de atividade foi desenvolvido por Leontiev. Pautando-se nas ideias de Vygotsky e Elkonin, Leontiev formulou o conceito “atividade dominante”, que aparece pela primeira vez na obra *Bases psicológicas do jogo pré-escolar* em 1944. Em *Questões psicológicas do estudo consciente*, publicado em 1947, Leontiev expõe sua concepção sobre os níveis de tomada de consciência e do sentido pessoal com relação ao significado. [...] As investigações de Leontiev voltaram-se para o estudo da estrutura da atividade externa e do seu vínculo com os processos psíquicos. Seus estudos revelaram que as atividades externa e interna têm estruturas idênticas, e mais, que a atividade psíquica interna representa uma atividade material e externa transformada, o que evidencia a unidade da atividade e do psiquismo.

Assim, Leontiev (2016), buscando compreender a estrutura da atividade externa e suas relações com os processos psíquicos,

amplia o conceito de atividade indicado por Vigotski (2001). Como compreende Leontiev (2016), as atividades humanas decorrem de necessidades, das quais surgem motivos e objetivos para ação, essas, por sua vez, demandam condições e meios objetivos para serem efetivadas. No final do processo, ações realizadas conscientemente são automatizadas, ou seja, transformam-se em operações autônomas. Nesse sentido, “atividade” não coincide com ação, pois, “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV, 2016, p. 69). Por isso, Leontiev (2016, p. 68) define “atividade” como “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”.

À estrutura da atividade humana proposta por Leontiev (necessidades, tarefas, ações e operações), Davidov (2019b, p. 292) acrescenta o “desejo”, pois, segundo ele,

De acordo com Leontiev, o desejo não faz parte da estrutura psicológica da atividade. Do meu ponto de vista, a estrutura da atividade não pode ser exclusivamente psicológica, pois tem um caráter multidisciplinar. [...]

Diferentemente da ideia de Leontiev, numa estrutura da atividade definida do ponto de vista multidisciplinar, o desejo tem importância fundamental.

Em síntese, Davidov (2019a) compreende que “atividade” é um dos conceitos fundamentais da psicologia russa (soviética) sendo seus componentes estruturais: o desejo, as necessidades, os motivos, as tarefas, as ações e as operações. Ainda segundo esse pesquisador:

Na esfera da psicologia do desenvolvimento ontogênico do homem, podem ser distinguidos os seguintes tipos de atividade [...]: a comunicação emocional, a manipulação objetal, a brincadeira, o estudo, as atividades socialmente úteis (por exemplo, o trabalho). O conteúdo e as regularidades do processo de assimilação dependem daqueles tipos concretos de atividade dentro dos quais a mesma se realiza. Na maioria dos casos, esse processo serve de procedimento para resolver as tarefas características de um ou outro tipo de atividade, tais como: a brincadeira, o trabalho etc. Somente dentro da atividade propriamente de estudo, o processo de assimilação intervém como seu objeto direto e como sua tarefa. (DAVIDOV, 2019a, p. 171).

Davidov (2019a) explicita, assim, que cada atividade tem conteúdo próprio e demanda a realização de tarefas específicas. Diferentemente das demais atividades, o objetivo da “atividade de estudo” não é a transformação de um objeto, mas possibilitar alterações no próprio sujeito que a realiza. Nas palavras de Repkin (2019a, p. 216):

Em 1960, Elkonin observou que o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade. Aqui reside a diferença fundamental entre a atividade de estudo e a atividade de qualquer outro tipo. [...]

[...] Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a auto-transformação do sujeito.

Partindo dessa compreensão, Elkonin, Davidov e colaboradores iniciam, no final da década de 1950, pesquisas sobre “atividade de estudo” em duas escolas laboratórios: a PS91, em Moscou-Rússia

e a PS17, em Kharkov-Ucrânia. Tal atividade decorreu da constatação quanto a “reservas cognitivas” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 2019) dos alunos do, então, Ensino Primário⁹⁴.

De tais pesquisas, resultou a criação de um sistema de ensino denominado Elkonin-Davidov pautado na “atividade de estudo” por meio da aquisição de conceitos científicos. Esse sistema, segundo Puentes (2019a), passou por diferentes etapas entre 1958 e 2015, sendo cada uma caracterizada por variadas fases. A primeira delas ocorreu entre 1958 e 1975 e se caracteriza pela idealização, experimentação e concepção do sistema; a segunda, ocorrida entre 1975 e 1983, apresenta como traço principal a criação das condições para a universalização desse; entre 1983 e 1986, o sistema passa por perseguições, censuras, dissolução e paralisação das atividades; superadas tais intercorrências, entre 1986 e 1994, o sistema torna-se a alternativa oficial do Ministério da Educação para a Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do nível fundamental; e, após 1994, tal sistema passa por processo de internacionalização e consolidação.

Por meio do sistema de ensino desenvolvido, busca-se que os alunos para os quais a atividade principal, ou “atividade guia” (ELKONIN, 2017), é o estudo desenvolvam pensamento teórico (a partir da aquisição ativa de conceitos científicos) alicerçado em quatro funções psíquicas superiores específicas: reflexão, análise, modelagem

⁹⁴ “Diferentemente do sistema de ensino brasileiro atual, na ex-União Soviética, a educação básica geral se dividia assim: ensino primário (1^a.-3^a. séries), ensino médio ou secundário (4^a.-8^a. séries) e ensino preparatório (9^a.-11^a. séries). Atualmente [2019], no caso específico da Rússia, o sistema educacional completo estrutura-se da seguinte maneira: a Educação Infantil com o Jardim de Infância (2 anos e um preparatório), Educação Geral Básica com a escola primária (1^o.-4^o. anos) e a escola geral básica (5^o.-9^o. anos), a Educação Secundária Completa com a Escola Secundária (10^o.-11^o. anos) e Educação Superior (1^o.-6^o. anos).” (PUENTES, 2019, p. 59).

e planejamento (LAMPERT-SHEPEL, 2014). Para Davídov e Márkova (2019, p. 203-204),

O pensamento teórico surge quando, desde o início do estudo de um ou outro objeto (ou de uma de suas partes importantes), a criança vê a necessidade de: estabelecer um modo generalizado de resolução de uma vasta gama de problemas. Dessa maneira, muitas habilidades práticas se formulam com base em uma fundamentação teórica generalizada.

[...] A formação do pensamento teórico dos estudantes é o foco da Atividade de estudo.

Nesse sentido, o pensamento teórico possibilita desenvolver princípios gerais de ação em situações futuras pois demanda análise e transformação do objeto a ser apropriado, explicitando suas conexões fundamentais internas.

O pensamento empírico, por outro lado,

[...] está relacionado com um nível de transmissão de conhecimentos, no qual, nas crianças, se formam somente modos particulares e isolados de solução de tarefas práticas concretas. Nesse caso, a criança usa como base para a resolução da tarefa uma série de conhecimentos prontos. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 203).

Dessa forma, para possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças, estabeleceu-se como componentes básicos da “atividade de estudo” as tarefas de estudo, materializadas por ações de estudo, ações de controle e ações de avaliação (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 202). Por meio desses componentes, objetiva-se que o aluno alcance o “[...] nível mais elevado na formação das características individuais [...] aquele que

considera o aluno como sujeito dessa atividade.” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 205).

Davídov e Márkova (2019, p. 205) destacam três características desse “nível mais elevado”:

- a) o aluno (com a colaboração do professor) isola as partes individuais, os meios e modos da Atividade de Estudo, correlaciona-os com os propósitos (objetivos) e condições;
- b) com base nesses “padrões”, o aluno avalia, reconstrói sua experiência de atividade, elabora um sistema próprio de avaliação (“de sentido” da Atividade de Estudo para si) e, sobre essa base, assimila, seleciona e utiliza ativamente os padrões socialmente desenvolvidos. Podemos afirmar que o aluno constrói sua individualidade de maneira consciente e deliberada;
- c) o aluno é capaz de exercer influência transformadora sobre a experiência socialmente elaborada da atividade para criar novos meios e modos de sua implementação. Esse é o processo de transição da Atividade de Estudo para a atividade criativa e o estabelecimento da individualidade propriamente criadora.

Diferentemente do que poderia parecer, a “atividade de estudo” não tem a finalidade de desenvolvimento apenas individual, mas também de inclusão do aluno nas relações sociais mais amplas. Como destaca Repkin (2019b, p. 317-318):

A função social da Atividade de Estudo [...] não se resume apenas em assegurar a assimilação dos conhecimentos científicos pelos indivíduos como um dos componentes centrais do mundo da cultura humana e, desse modo eles “desenvolvem em si aquelas capacidades humanas específicas que estão cristalizadas, consubstanciadas nesse mundo” (LEONTIEV, 1972, p. 406⁹⁵).

⁹⁵ LEONTIEV, A. N. **Problemas do desenvolvimento da psique**. 3. ed. Moscou: Izd-vo Mn-ta, 1972.

Não menos essencial, também, é a circunstância que a Atividade de Estudo é uma das formas principais (sendo que, nos países desenvolvidos modernos, ela é a forma principal) de inclusão das novas gerações no sistema de relações sociais, na atividade abertamente coletiva, em cujo curso assimilam-se os valores morais e as normas sociais que estão na base de qualquer atividade coletivas das pessoas.

[...] a Atividade de Estudo não é um assunto particular do indivíduo, ela desde o início intervém como uma das suas funções sociais mais importantes.

Desde o início do desenvolvimento do estudo como atividade, as relações estabelecidas (entre sujeito aprendiz e conhecimento, entre sujeito aprendiz e professor e entre sujeito aprendiz e sociedade) são dinâmicas, sendo que a atividade de orientação do processo é do adulto, ou seja, do professor, pois, como explicita Repkin (2019b, p. 318-319, grifo do autor):

[...] é o adulto que de fato toma para si (pelo menos, de início) a tarefa de orientar a Atividade de Estudo da criança, do seu controle e avaliação. Ou seja, as funções do sujeito da Atividade de estudo resultam divididas entre a criança (o aluno) e o adulto (o professor). A Atividade de Estudo não pode ser compreendida *somente* como uma forma de dinamismo do indivíduo. A sua natureza social autêntica consiste em que ela é uma forma de colaboração da criança e do adulto, caracterizada pela existência de uma meta comum, pela divisão e cooperação das funções no processo de alcance dessa meta. Obviamente, o caráter e as formas da colaboração não permanecem constantes, porém essa está sempre presente na Atividade de Estudo, constituindo sua principal característica.

A atuação consciente e teoricamente orientada do professor possibilita a apropriação ativa pelo aluno das habilidades e modos de agir socialmente elaborados, assim:

[...] a Atividade de estudo tem o papel de organizar o processo de aprendizagem pela via do estabelecimento de um tipo novo e específico de relações sociais. Essas relações sociais que se estabelecem se dão na forma de orientação, controle, avaliação e colaboração entre o professor e os alunos. (PUENTES, 2019b, p. 43).

Reitero a dinamicidade do processo de assimilação aqui mencionado, pois, como afirmam Davídov e Márkova (2019, p. 196-197):

A assimilação é o processo de reprodução dos modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual.

O desenvolvimento acontece por meio da assimilação (apropriação) do indivíduo da experiência histórico-social. Não se pode concordar com a contraposição entre assimilação e desenvolvimento [...]. Por outro lado, a assimilação nem sempre leva ao desenvolvimento.

Em alguns casos, a assimilação pode levar as crianças ao domínio dos conhecimentos, modos de ação e hábitos; em outros casos, ao domínio das capacidades e dos modos generalizados da ação da atividade psíquica. Nesse último caso, pode-se falar da existência de mudanças significativas no desenvolvimento psíquico.

Pelo exposto, depreendo que métodos passivos de aprendizagem podem resultar (e resultam, em muitos casos) em assimilação de conhecimentos socialmente elaborados e de modos de agir com base neles, entretanto, tais apropriações não possibilitam o desenvolvimento de princípios generalizados de ação, objetivo a ser atingido por meio da “atividade de estudo”. Diferentemente da aprendizagem desenvolvimental, a aprendizagem decorrente de métodos, modos de ação e atitudes tradicionais de ensino resultam de formas de organizar o processo de ensino pelas quais:

[...] se transfere ao indivíduo, a experiência socialmente elaborada (na educação escolar se costuma distinguir entre o ensino – o que o professor faz – e a aprendizagem funcional – aquilo que o aluno faz)⁹⁶. De acordo com [...] Vigotski, a aprendizagem desenvolvimental só pode ser considerada eficaz quando é orientada para o desenvolvimento futuro. As alterações qualitativas no desenvolvimento da criança, que se formam no decorrer da aprendizagem desenvolvimental em determinados estágios evolutivos, L. S. Vigotski chama de novas formações. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 197).

Para que novas formações ocorram, para que haja desenvolvimento de funções psíquicas por meio da “atividade de estudo”, é necessário que as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem e o conhecimento a ser apropriado sejam diferentes das empreendidas tradicionalmente.

⁹⁶ “[...] Atividade de Estudo não representa nem a atividade específica de aprendizagem do aluno e nem a atividade de ensino do professor, vista cada uma individualmente, mas o compartilhamento das metas, funções e ações comuns que aluno e professor elaboram, redefinem e realizam de maneira colaborativa desde o começo do processo de aprendizagem desenvolvimental.” (PUENTES, 2019b, p. 43)

Nesse sentido, Dusavitskii (2014, p. 79, grifo do autor) alerta para o fato de que:

Métodos de ensino passivos levam a uma perda de interesse em aprender já na escola primária. Assim, a criança não se torna consciente, em um estágio inicial, do valor da educação de si mesma.

A transformação da criança em um objeto de ensino aliena-a da escola e, subsequentemente, da sociedade. A escola é a primeira *instituição social regulada socialmente* com que ela se depara. É precisamente por essa razão que o encontro com a escola é, na expressão de Leontiev, um evento extraordinário. Aqui, nos primeiros meses e anos de ensino, uma qualidade é ou não é formada na criança que subsequentemente pode ser chamada de uma postura cívica.

Isso pode explicar a apatia e o desinteresse de alguns alunos brasileiros (até mesmo do Ensino Superior) em aprender. Ao explicitar alguns resultados obtidos pelos pesquisadores soviéticos sobre a “educação desenvolvente” por eles empreendida, Dusavitskii (2014, p. 81, grifos do autor) apresenta síntese das “ações básicas de aprendizagem que compõem a estrutura da atividade de estudo” e a superação, por meio de educação desenvolvente, das “manifestações típicas das crises adolescentes”:

Próximo do final do ensino fundamental, as crianças haviam formado um interesse estável em aprendizagem e cognição nos moldes gerais da atividade cognitiva, os elementos do pensamento teórico: análise substantiva, planejamento e reflexividade. Os alunos foram ganhando proficiência nas ações básicas de aprendizagem que compõem a estrutura da atividade de estudo: a ação de fixar metas, que permite ao aluno levar em conta a tarefa inicial, a ação de buscar uma relação genética com o

conteúdo, a ação de modelar e estudar a relação que foi encontrada, e também a ação de verificar e avaliar a correspondência entre o modo de solução e as condições da tarefa.

Mas as mudanças mais importantes ocorreram no *desenvolvimento da personalidade*. Rapidamente tomou forma nos alunos um novo sistema de valores, com base nos valores do conhecimento e da cooperação, adequada autoavaliação, e o esforço para construir relações em uma base sujeito-sujeito. Nas condições de formação da atividade de estudo, *surgiu um ambiente específico de aprendizagem e educação*, transformando a turma da sala de aula no grupo básico de referência da personalidade em processo de amadurecimento.

Dessa forma, a base psicológica necessária foi criada para o desenvolvimento posterior da personalidade na adolescência e juventude. Uma pesquisa experimental específica realizada na Universidade Nacional de Kharkov mostrou que, nessas condições, as manifestações típicas das crises adolescentes, que são descritas na literatura psicológica, estão ausentes. O processo de desenvolvimento da personalidade se transforma em autodesenvolvimento: as tarefas da autoescolha ocupacional consciente e a articulação de orientações básicas de vida são abordadas de uma forma consistente.

Por meio da descrição apresentada, observa-se que as transformações decorrentes de educação desenvolvente, concretizadas a partir do Ensino Primário soviético (anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro), mediante “atividade de estudo”, extrapolam a apropriação de conhecimentos, possibilitam alterações qualitativas nas relações que os sujeitos estabelecem com a sociedade e suas produções.

Nesse sentido, Dusavitskii (2014, p. 80, grifo do autor) apresenta cinco respostas à questão por ele elaborada: “[...] o que fundamentalmente distingue o *sistema de educação desenvolvente* de

outras inovações pedagógicas?”. A primeira resposta é: “Ele é construído sobre bases filosóficas definidas: sobre a concepção marxista da atividade humana substantiva e, conseqüentemente, também sobre os princípios humanísticos da tradição filosófica e psicológica.”. A segunda diferença por ele destacada é que:

[...] ele se baseia em pesquisa psicológica fundamental, em 40 anos de experimentos psicológico-pedagógicos, nos quais duas tarefas foram perseguidas simultaneamente – o estudo das regularidades do desenvolvimento mental e da personalidade, e a configuração do espaço pedagógico de aprendizagem e educação. (DUSAVITSKII, 2014, p. 80).

A terceira resposta é que “[...] nesse sistema, foi estruturado um novo conteúdo teórico da educação primária correspondente à zona de desenvolvimento incipiente da criança – domínio da forma da atividade de estudo e dos fundamentos da consciência teórica e do pensamento.” (DUSAVITSKII, 2014, p. 80). Além do “novo conteúdo teórico da educação”, tal sistema demandou um “novo” método de ensino, pois:

[...] para o novo conteúdo corresponde [...] um método radicalmente novo de ensinar [foi necessário]. Prevê a organização de atos independentes pelas crianças que assegurem sua análise e generalização substantivas do material de estudo. No processo de análise, as crianças descobrem a matriz inicial ou base comum que reflete o conteúdo e a estrutura do objeto de conhecimento dado. (DUSAVITSKII, 2014, p. 80).

Além do método, também a avaliação necessitou ser reconsiderada, assim, “[...] a avaliação objetiva dos resultados do sistema de ensino é assegurada por um conjunto de testes de

diagnóstico especialmente desenvolvido sobre o desenvolvimento mental e da personalidade da criança.” (DUSAVITSKII, 2014, p. 81).

Em síntese, tal sistema de educação desenvolvente foi elaborado em base filosófica marxista e resulta de décadas de experimentos psicológico-pedagógicos realizados por meio de avaliação objetiva mediante testes de diagnóstico sobre o desenvolvimento mental e da personalidade da criança. Esse processo possibilitou o desenvolvimento de novo conteúdo teórico da educação “primária”⁹⁷ e método radicalmente novo de ensinar.

Tais resultados não se restringem ao desenvolvimento das crianças (alunos) mas também de seus familiares e do professor, visto que:

A criança em uma turma de educação desenvolvente é sujeito e objeto de sua própria atividade e, conseqüentemente, é criadora de si mesma e de seu meio.

Nessas condições, a turma da escola se transforma em uma autêntica *célula da sociedade civil*, é aberta ao mundo e capaz de exercer influência sobre a transformação desse mundo.

Os fatos à nossa disposição mostram que nas condições da educação desenvolvente não é só a personalidade da criança que se transforma, mas também a dos professores e a de muitos pais. Sua postura muda – de uma atitude de monólogo se transforma em uma atitude de diálogo. A função educativa da educação desenvolvente é recíproca em sua natureza: é sabido que é possível educar outra pessoa apenas no contexto da autoeducação. (Recordemos a tese de Marx: o educador deve ele próprio ser educado). (DUSAVITSKII, 2014, p. 81, grifo do autor).

⁹⁷ Nomenclatura da época de início do desenvolvimento das pesquisas cujos resultados são aqui relatados.

Em síntese, nas palavras de Davíдов e Márkova (2019, p. 192-193), “atividade de estudo” é:

[...] uma abordagem teórica de uma série de estudos [...] com base em experimento didático-psicológico, que consistiu na reforma dos programas escolares das séries iniciais do nível fundamental.

[...]

O conceito de Atividade de Estudo é uma das abordagens aplicadas ao processo de aprendizagem e usada na psicologia soviética que se realiza sobre a base da tese marxista, ao estabelecer a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (L.S. Vigostski). Esse conceito se formou a partir de um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e da atividade (Rubinstein, Leontiev); no contexto da teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev) e em estreita vinculação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Ya. Galperin, N. F. Talizina e outros).

Pelo exposto, depreendo que as contribuições, sobretudo de Leontiev, sobre o conceito de “atividade” são imprescindíveis à compreensão do conceito de “atividade de estudo”, visto que os experimentos psicológico-didáticos empreendidos principalmente por Davíдов, a partir dos anos finais da década de 1950, foram desenvolvidos com base nesse conceito.

Como apresentei, as pesquisas empreendidas permitiram a criação do sistema de ensino denominado Sistema Elkonin-Davidov, desenvolvido com base no pressuposto vigotskiano de que a educação (aprendizagem) possibilita e impulsiona no homem o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. No caso da

“atividade de estudo”, as principais funções psíquicas desenvolvidas são: reflexão, análise e planificação mental.

O desenvolvimento dessas funções ocorre por meio da realização de tarefas de estudo, cujas ações são: abstração inicial (identificação da “célula” do conceito), modelação (representação esquemática da relação universal possibilitada pela abstração inicial) e transformação do modelo (solução de tarefas particulares por meio da aplicação de procedimentos gerais decorrente da modelação). Tais ações permitem ao aluno descobrir o processo histórico de elaboração do conceito desde sua gênese, ou seja, desde o problema inicial a partir do qual foi elaborado. Concomitantemente a essas ações são desenvolvidas outras duas: o controle, por meio do qual o aluno examina as ações empreendidas de forma a verificar se estão ou não adequadas aos objetivos estabelecidos; e a avaliação do processo de aprendizagem para determinar se está havendo assimilação dos princípios gerais de ação objetivados.

Nesse sentido, a finalidade da “atividade de estudo” não é apenas a aquisição de conhecimentos produzidos histórica e socialmente, mas o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente a qual demanda análise, reflexão e planificação mental.

Assim, a função social da “atividade de estudo” é a formação de personalidade autônoma e comprometida com o bem comum que decorre da inserção dos alunos nas relações sociais mais amplas (que extrapolam os limites de sua comunidade local).

Segundo Dusavitskii (2014, p. 80, grifos do autor),

As bases da atividade de estudo como uma forma de autodesenvolvimento – habitualmente chamada de capacidade para aprender – deve ser formada nos anos escolares iniciais. Ou seja, é precisamente neste momento, entre sete e dez anos de

idade, que as *bases da educação* do ser humano contemporâneo são postas.

A partir da entrada da criança no “ensino primário” ou anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo se caracteriza como atividade que guia o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Isso posto, cabe questionar: e nos períodos subsequentes (adolescência e juventude), como o estudo possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas no ser humano?

5.3 Quais as principais características da “atividade profissional/de estudo”?

A juventude é o “[...] início da idade adulta, não se confundindo com o momento da adolescência.” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 246). Esse período da vida humana diferencia-se do anterior (adolescência), neste a atividade que guia o desenvolvimento é a “atividade de estudo” calcada no pensamento por conceitos: “[...] as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela **atividade-guia de estudo**, qual seja: o pensamento por conceitos e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo.” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 197, grifo meu).

Como afirmo anteriormente, a transição de um período ao outro do desenvolvimento da psique do homem não é linear, mas gestada no interior da “atividade guia” do momento atual. Por isso, para compreender as características da “atividade profissional/de estudo”, própria dos jovens que se preparam para atuar como professor da Educação Infantil, é necessário ponderar sobre o período anterior, a “atividade de estudo” do adolescente, uma vez que, ainda

que essa não seja a “atividade guia” na juventude, ela atua como codeterminante do desenvolvimento nesse período.

Durante a adolescência tem-se o adulto como referência, assim, a:

[...] atividade-guia [de estudo] tem como base, nesse período de desenvolvimento, determinadas atividades encontradas entre os adultos, tendo, então, o adulto como referência.

[...]

O surgimento de um sentimento de maturidade, indicando a manifestação de seu desenvolvimento, deve-se à busca que o adolescente tem por um modelo ideal de ser humano, ou seja, de uma referência adulta. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 198-199).

Isso posto, é possível afirmar que o adulto é referência (modelo) de conduta, pensamento, ação etc. ao adolescente. Em uma organização social na qual o adulto é alienado, a referência que desempenhará ao adolescente é, também, alienante.

[...] nesse momento histórico-social [adolescência], o adolescente não é mais considerado criança, muito menos adulto. Trata-se de uma fase de desenvolvimento, em transição, e tal asserção pressupõe que exista (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, qual seja: o adulto.

No entanto, o que pode acontecer se a educação escolar de adolescentes, por exemplo, apenas representar o seu próprio mundo, seu cotidiano, e não um modelo de ser humano mais desenvolvido? Se a adolescência é uma fase menos desenvolvida que a fase adulta, que referência terá o adolescente para seu desenvolvimento se o adulto não lhe apresentar esse modelo?

[...]

Qual a referência que tem o adolescente para seu desenvolvimento? Torna-se problemática a formação da concepção de mundo pelo adolescente porque ele vive numa sociedade

alienada e os adultos lhe apresentam visões também alienadas de mundo. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 199-200).

Portanto, ao afirmar que a “atividade de estudo” possibilita desenvolvimento psíquico aos adolescentes, é imprescindível destacar que isso só se efetiva mediante condições materiais objetivas concretas por meio das quais o adulto (sujeito mais experiente) organiza o processo de ensino mediante esse princípio. Caso contrário, tais possibilidades não serão efetivadas.

Tal consideração é necessária para compreendermos que nem sempre o jovem que inicia o curso de graduação em Pedagogia (atual *locus* de formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil), ou em qualquer outro curso, teve possibilidades de desenvolvimento da característica precípua da adolescência, o pensamento por conceitos, necessário à “atividade profissional/de estudo”. Como afirma Vygotski (2001, p. 170, tradução minha), “[...] a criança atinge o pensamento em conceitos ao final da terceira fase do seu desenvolvimento intelectual e isso ocorre apenas na adolescência.”⁹⁸.

Apesar disso, Vygotski (2001, p. 130, tradução minha) explicita que o processo de formação do pensamento por conceitos é longo, sendo iniciado muito antes da adolescência (período de culminância):

A principal conclusão de nossa pesquisa pode ser formulada a partir do seguinte princípio: o desenvolvimento de processos que podem posteriormente levar à formação de conceitos tem suas raízes na primeira infância, mas aquelas funções intelectuais cuja combinação constitui a base psíquica do processo de formação

⁹⁸ “[...] *el niño alcanza el pensamiento en conceptos al culminar la tercera fase de su desarrollo intelectual y eso ocurre tan sólo en la adolescencia.*”.

de conceitos amadurecem, se forma e se desenvolve somente ao atingir a idade da puberdade.⁹⁹

As “raízes” relativas à formação de conceitos na adolescência são desenvolvidas, como afirma Vygotski (2001), na primeira infância e decorrem de “atividades guias” específicas deste período. Quanto a isso, Elkonin (2017) explicita que a primeira atividade humana responsável pelo desenvolvimento é a “comunicação emocional direta”, característica peculiar dos três meses até os 12 meses de vida. Segundo esse pesquisador:

[...] as pesquisas de M. I. Lísina e seus colaboradores mostraram de maneira convincente que, nas crianças pequenas, existe uma peculiar atividade de comunicação, expressa de forma emocional direta (Lísina, 1978¹⁰⁰). O “complexo de animação”, que surge no terceiro mês de vida, anteriormente considerado uma simples reação perante o adulto [...] na realidade constitui uma ação complexa, cujo objetivo vem a ser a comunicação com os adultos, realizada por meios especiais. [...] essa ação surge muito antes de a criança começar a manipular os objetos, antes de formar-se o ato de apreensão.

[...]

Assim, [...] a comunicação emocional direta com os adultos é a atividade principal da criança pequena, dentro da qual se formam as ações orientadoras e sensorio-motoras da manipulação. (ELKONIN, 2017, p. 162-163).

⁹⁹ “La principal conclusión evolutiva de nuestra investigación puede formularse como el siguiente principio: el desarrollo de los procesos que pueden dar lugar más tarde a la formación de conceptos tiene sus raíces en la primera infancia, pero aquellas funciones intelectuales cuya combinación constituye el fundamento psíquico del proceso de formación de los conceptos maduran, se forman y se desarrollan sólo al llegar a la edad de la pubertad.”

¹⁰⁰ LÍSINA, M. I. A gênese das formas de comunicação nas crianças. In: ANTSÍFEROSA, L. **O princípio do desenvolvimento na psicologia**. Moscou: Naúka, 1978, p. 268-294.

Como resultado dos desenvolvimentos decorrentes dessa atividade, por volta de um ano até os três anos de idade, a criança passa gradualmente a ter seu desenvolvimento regido por outra atividade, a “manipulatória objetal”. Elkonin (2017, p. 163-164) esclarece que Lísina:

Nessas mesmas pesquisas, estabeleceu-se a transição da criança pequena – no limite da primeira infância – às ações propriamente objetais, ou seja, ao domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. [...] A comunicação emocional direta com [...] [o adulto] passa aqui a um segundo plano, enquanto, no primeiro, aparece a colaboração prática. [...] [...] nesse período tem lugar um ativo domínio das operações objeto-instrumentais. Nele se forma aquilo que é chamado de ‘inteligência prática’. [...]

[...] F. Frádkina provou que o fato de poder separar as ações do objeto e generalizá-las possibilita a comparação destas com as ações dos adultos e, por conta disso, o acesso da criança às tarefas e ao sentido das ações humanas.

Assim, há bases para supor que a atividade principal na primeira infância é a objeto-instrumental, qual tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborado de ação com os objetos. [...] as próprias ações com os objetos, o caráter exitoso de sua realização, constituem, para a criança, o meio para organizar a comunicação com os adultos. A própria comunicação está mediada pelas ações objetais da criança.

À medida que as crianças dominam a manipulação dos objetos extraindo dessa atividade percepções que lhes permitem generalizações, passam gradualmente ao desenvolvimento da imaginação que acarreta entrada na atividade que guiará o momento seguinte de seu desenvolvimento psíquico: o jogo de papéis sociais. Ainda segundo Elkonin (2017, p. 164-165):

Depois dos trabalhos de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e outros, tem-se estabelecido de maneira consistente na Psicologia infantil soviética que, na idade pré-escolar, a atividade principal é o brincar na sua forma mais expandida (jogo de papéis). [...] O jogo de papéis aparece como a atividade, na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base, forma-se no pequeno a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico e sua função principal.

Como demonstrado acima, na primeira infância (do um aos três anos de idade), o processo de desenvolvimento do pensamento por conceito é iniciado. Tal constatação é duplamente relevante para esta análise, pois, a compreensão quanto à formação do pensamento por conceitos orienta as ações a serem empreendidas pelos graduandos que atuarão com as crianças da Educação Infantil (creche e “pré-escola”) ao mesmo tempo que orienta sua própria formação (tanto inicial quanto continuada).

Vygotski (2001, p. 131, tradução minha) explicita que pensar por conceitos não coincide com “associações de ideias”, “atenção”, “combinação de julgamentos e ideias” ou “tendência determinante” como defendem outros pesquisadores, uma vez que:

[...] o fator imediatamente determinante no desenvolvimento do pensamento conceitual é a formação de conceitos, como processo especial e diferenciado de pensamento, e não a associação, como supõem muitos autores, nem a atenção, como defende Mülleró, nem a combinação de julgamentos e ideias, como pode ser deduzido da teoria da formação de conceitos de Bühler, nem a tendência determinante, como aponta Ach. Todos estes

processos participam na formação dos conceitos, mas nenhum deles é o factor decisivo e essencial, capaz de explicar adequadamente o aparecimento de uma nova forma de pensamento, qualitativamente diferente e irreduzível a outras operações intelectuais elementares.¹⁰¹

Segundo Vygotski (2001, p. 169, tradução minha), o fator determinante do pensamento por conceitos é a formação de conceito, sendo que este:

[...] surge quando uma série de atributos que foram abstraídos são sintetizados novamente e quando a síntese abstrata assim alcançada se torna a forma fundamental de pensamento, por meio da qual a criança percebe e atribui significado à realidade que a cerca. É esse [...] o papel decisivo no processo de formação do conceito genuíno corresponde à palavra. Usando a palavra, a criança dirige deliberadamente sua atenção para determinados atributos, usando a palavra, ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como o signo mais elevado entre todos aqueles que o pensamento humano criou.¹⁰²

¹⁰¹ “[...] *el factor inmediato determinante del desarrollo del pensamiento conceptual es la formación de conceptos, como proceso especial y diferenciado del pensamiento, y no la asociación, como suponen muchos autores, ni la atención, como defiende Mülleró, ni la combinación de juicios e ideas, como se desprende de la teoría de Bühler sobre la formación de conceptos, ni la tendencia determinante, como señala Ach. Todos estos procesos participan en la formación de conceptos, pero ninguno de ellos es el factor decisivo y esencial, capaz de explicar adecuadamente la aparición de una nueva forma de pensamiento, cualitativamente distinta e irreductible a otras operaciones intelectuales elementales.*”.

¹⁰² “[...] *surge cuando una serie de atributos que han sido abstraídos se sintetizan de nuevo y cuando la síntesis abstracta conseguida de ese modo se convierte en la forma fundamental del pensamiento, a través de la cual el niño percibe y atribuye sentido a la realidad que le rodea. Ahí [...] el papel decisivo en el proceso de formación del concepto genuíno corresponde a la palabra. Sirviéndose de la palabra, el niño dirige deliberadamente su atención hacia determinados atributos, sirviéndose de la palabra los sintetiza, simboliza el concepto abstracto y opera con él como el signo superior entre todos los que ha creado el pensamiento humano.*”.

Como visto, o pensamento por conceito se forma e se desenvolve quando o sujeito passa a operar com base em conceitos convertendo-os à forma fundamental de pensamento. Isso demanda processo de abstração e síntese de atributos (síntese abstrata) a partir da percepção e atribuição de sentido à realidade. Tal forma de pensamento se materializa por meio da palavra, a partir da qual o sujeito dirige atenção aos atributos da realidade ou do objeto observado, sintetizando-os e simbolizando-os a partir do conceito com o qual opera. Por isso,

[...] aprender conceitos não é acumular conhecimentos, mas tomar posse do nível de consciência neles potencializado ao longo de sua formação. Nesse sentido, o domínio conceitual vai além da compreensão do significado presente na palavra, e impõe como condição para sua apropriação a atividade psíquica que internaliza a atividade material e externa determinantes do conceito. (SFORNI, 2004, p. 85).

Todavia, mesmo nos adultos mais desenvolvidos, o pensamento por conceito não é a única forma de pensamento, porque “Mesmo o adulto [...] está longe de pensar sempre por conceitos. Seu pensamento é frequentemente realizado no nível dos complexos, às vezes descendo para formas mais elementares e mais primitivas.”¹⁰³ (VYGOTSKI, 2001, p. 171, tradução minha).

Para Vygotski (2001, p. 172, tradução minha), os adolescentes utilizam, muitas vezes, conceitos em situações cotidianas, sem, contudo, conseguirem defini-los, porque os conceitos não

¹⁰³ “*Incluso el adulto [...] está muy lejos de pensar siempre en conceptos. Con frecuencia, su pensamiento se realiza a nivel de complejos, descendiendo a veces a formas más elementales, más primitivas.*”.

decorrem de simples elaboração lógica de elementos da experiência imediata:

O adolescente forma o conceito, utiliza-o corretamente em uma situação concreta, mas quando solicitado a definir verbalmente esse conceito, seu pensamento imediatamente esbarra em dificuldades extraordinárias e a definição do conceito é muito menor do que o uso ativo desse conceito. Neste fato vemos a confirmação directa de que os conceitos não surgem simplesmente como resultado da elaboração lógica de tais ou tais elementos da experiência, que a criança não reflecte suficientemente sobre os seus conceitos, mas que estes lhe chegam por outro caminho e apenas assim ele toma consciência deles e os analisa logicamente.¹⁰⁴

Isso posto, Vygotski (2001, p. 176, tradução minha) ressalta como o conceito é formado:

[...] o conceito surge durante uma operação intelectual; não é o jogo de associações que leva à construção do conceito. Na sua formação, todas as funções intelectuais intervêm numa combinação original, cujo factor central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstracção, da selecção de atributos e da sua síntese e simbolização com a ajuda do sinal.¹⁰⁵

¹⁰⁴ “*El adolescente forma el concepto, lo utiliza correctamente en una situación concreta, pero, cuando se le pide que defina verbalmente ese concepto, su pensamiento tropieza de inmediato con extraordinarias dificultades y la definición del concepto resulta mucho más reducida que la utilización activa de ese concepto. En este hecho vemos la confirmación directa de que los conceptos no surgen simplemente como resultado de la elaboración lógica de tales o cuales elementos de la experiencia, que el niño no reflexiona lo suficiente sobre sus conceptos, sino que éstos le viene por otro camino y sólo después toma conciencia de ellos y los analiza lógicamente.*”

¹⁰⁵ “[...] *el concepto surge durante una operación intelectual; no es el juego de las asociaciones lo que conduce a la construcción del concepto. En su formación intervienen todas las funciones*

A partir do explicitado, depreendo que os conceitos decorrem de “operações intelectuais” que demandam a “combinação original” (nova) de funções intelectuais específicas, orientadas pela palavra cuja função é orientar a atenção, a abstração, a seleção de atributos, a síntese e a simbolização por meio de signos. Assim, a formação de conceitos decorre de amplos e complexos processos psíquicos e não simplista descrição de atributos do objeto analisado ou associações desses.

Nesse sentido, compreender a relevância que a formação de conceitos científicos tem para o desenvolvimento da psique humana caracteriza-se como necessário à análise da formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, visto que tal conhecimento permite pensar e materializar princípios para essa formação de maneira a possibilitar saltos qualitativos no desenvolvimento dos graduandos.

Orientados pelo objetivo de superar o formalismo das ações do professor e dos alunos, Davidov, Lompscher e Markova (1987, p. 05, tradução minha) afirmam que a tarefa da escola socialista em relação ao ensino é “[...] formar nos jovens da nossa sociedade qualidades de personalidade como uma posição ativa na vida, a unidade entre palavras e ações, um sentido de responsabilidade e uma abordagem criativa às tarefas.”¹⁰⁶. Disso depreendo a base de uma formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil calcada em posição ativa diante da realidade; na unidade entre a

intelectuales en una combinación original, cuyo factor central es el uso funcional de la palabra como medio de orientación deliberada de la atención, de la abstracción, de la selección de atributos y de su síntesis y simbolización con ayuda del signo.”.

¹⁰⁶ “[...] formar en el joven de nuestra sociedad, cualidades de la personalidad tales como una posición activa en la vida, la unidad de la palabra y la acción, el sentido de la responsabilidad y el enfoque creador de las tareas.”.

palavra e a ação (como forma de superação do verbalismo); na responsabilidade, compromisso com o bem comum; e na criatividade reveladora da autoria na realização das tarefas docentes.

Davidov, Lompscher e Markova (1987, p. 06, tradução minha) argumentam que:

O estudo da escola visa o domínio de conhecimentos, habilidades e hábitos. Mas estes conhecimentos, habilidades e hábitos não podem ser considerados fora da atividade durante a qual são assimilados. Como qualquer outra atividade especificamente humana, a atividade docente, pela sua essência, consiste em familiarizar a criança com a experiência acumulada pela humanidade, no que diz respeito à transformação dos objetos da realidade circundante e à interação com outras pessoas, bem como com o experiência fixada e refletida nos programas escolares e livros didáticos. Pela sua estrutura, a atividade docente também repete ou reproduz a estrutura de qualquer atividade humana e inclui sempre três elos: o elo motivacional e de orientação, o elo operacional-central (executivo, trabalho) e o elo de controle e avaliação. Consequentemente, na actividade docente distinguem-se os seguintes componentes fundamentais: os motivos e as tarefas docentes; as ações de ensino, e as ações de controle e avaliação dos alunos [D. B. Elkonin, 1961, p. 1974]¹⁰⁷. A atividade docente não pode limitar-se a apenas um desses componentes (incluindo a ação): a atividade docente plena é sempre a unidade e a interpenetração de todos esses componentes.¹⁰⁸

¹⁰⁷ D. B. Elkonin. *Psijalogicheskie vaprosi forminavania uczebnoi deiatelnosti v vaspitania*. Kiev, 1961.

¹⁰⁸ “El estudio por parte del escolar está encaminado al dominio de los conocimientos, habilidades y hábitos. Pero estos conocimientos, habilidades y hábitos no pueden considerarse fuera de aquella actividad durante la cual ellos son asimilados. Al igual que cualquier otra actividad especificamente humana, la actividad docente, por su esencia, consiste en familiarizar al niño con la experiencia acumulada por la humanidad, en cuanto a la transformación de los objetos de la

Como apresento, por meio da atividade docente o aluno tem a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos, habilidades e hábitos criados pela humanidade. Um traço distintivo entre a atividade docente e as demais atividades humanas “[...] consiste no fato de esta constituir sempre a ‘entrada’ do aluno numa nova realidade, bem como o domínio de cada um dos componentes da nova atividade e das transições de um componente para outro.”¹⁰⁹ (LOMPSCHER; MARKOVA; DAVIDOV, 1987, p. 06, tradução minha). Tal compreensão é necessária ao professor do curso de Pedagogia, pois lhe possibilita orientar as ações de ensino de forma a possibilitar as apropriações mencionadas (conhecimentos, habilidades e hábitos) àqueles que atuarão na Escola da Infância.

Essa “entrada” demanda que o professor (no caso em análise, o que atua em nível universitário) compreenda que as etapas da “atividade de estudo” do graduando são as mesmas que as seguidas pelas crianças a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a diferença de que aqueles estão em situação social distinta destes, pois se preparam para ingressar no mundo do trabalho adulto, além disso, “[...] na vida do homem adulto, a Atividade de Estudo está incluída

realidad circundante y la interacción con otras personas, así como con la experiencia fijada y reflejada en los programas y libros de texto escolares. Por su estructura, la actividad docente también repite o reproduce la estructura de cualquier actividad humana y siempre incluye tres eslabones: el eslabón motivacional y de orientación, el eslabón operacional-central (ejecutivo, de trabajo) y el eslabón de control y evaluación. Consecuentemente, en la actividad docente se distinguen los siguientes componentes fundamentales: los motivos y las tareas docentes; las acciones docentes, y las acciones de control y evaluación de los escolares [D. B. Elkonin, 1961, p. 1974] La actividad docente no puede limitarse a uno solo de estos componentes (incluyendo la acción): la actividad docente plena siempre es la unidad y la compenetración de todos estos componentes.”

¹⁰⁹ “[...] consiste en que esta siempre constituye ‘la entrada’ del alumno a una nueva realidad, así como el dominio de cada uno de los componentes de la nueva actividad y de los tránsitos de un componente a outro.”

em sua atividade humana (o homem não realiza apenas a Atividade de Estudo). A Atividade de Estudo combina com outros tipos de atividade, tem seu início e seu fim.” (REPKIN, 2019c, p. 385).

Davidov e Márkova (2019, p. 208-209, grifos dos autores), ao apresentarem os “[...] indicadores qualitativos da efetividade do trabalho do professor e dos alunos [...]” durante as pesquisas desenvolvidas sobre “atividade de estudo”, descrevem os componentes que constituem essa atividade:

[...] **tarefa de estudo:** compreender a tarefa do professor, aceitar a tarefa, realizar de maneira autônoma a tarefa, estabelecer um sistema de tarefas; **ações de estudo:** modos de diferenciação das relações gerais do material didático e sua concretização; registro dessas relações sob a forma de diferentes modelos gráficos e simbólicos; **controle e avaliação:** os tipos de autocontrole dos escolares são a previsão que se realiza antes do início do trabalho; de passos que se cumprem no decorrer do trabalho; de resultados que se efetuam após a conclusão do trabalho; os tipos de autoavaliação – adequada e inadequada, global e diferenciada, de previsão, de resultado etc.). Juntamente com o desenvolvimento de cada componente da Atividade de Estudo, é possível constatar o grau de autonomia com que o aluno encara seu cumprimento e a sua capacidade de passar de um componente a outro. Todos os componentes mencionados da Atividade de Estudo podem ser praticados da primeira a nona série do nível fundamental.

Em síntese, a “atividade de estudo” é iniciada com o planejamento das ações de estudo, seguido da análise da estrutura geral do objeto em estudo, da descoberta de suas relações universais e da transformação dessas relações em tarefas particulares. Essas etapas ocorrem concomitantemente às ações de avaliação e controle das operações de estudo.

Em relação à etapa de planejamento, Davidov (1987, p. 16, tradução minha) destaca que:

Como é natural, os estudantes, inicialmente, não sabem levantar de forma independente as tarefas de estudo, nem realizar individualmente as ações para sua solução. Até certo ponto o professor os ajuda nisso, mas aos poucos os próprios alunos vão adquirindo as competências correspondentes e é nesse processo que se forma neles a atividade de estudo independente (a capacidade de estudar). O estudo das regularidades da formação da atividade de estudo dos estudantes constitui uma das importantes tarefas da psicologia escolar contemporânea.¹¹⁰

Ao destacar a etapa de descoberta de “certa relação universal”, esse pesquisador pondera que:

Uma vez analisada a estrutura geral, podemos descrever as características fundamentais das ações de estudo. A ação de estudo inicial e, podemos dizer, a mais importante, é a transformação da situação para descobrir uma certa relação universal do sistema de objetos que deve ser refletida no conceito teórico correspondente. É importante ressaltar que não se trata da simples observação da situação ou de suas mudanças fortuitas, mas precisamente da sua transformação concreta orientada para a busca, a descoberta e a distinção de uma relação completamente determinada do sistema de objetos que se estuda. A peculiaridade desta relação consiste em que, por um lado, constitui um

¹¹⁰ *Como es natural, los escolares, inicialmente, no saben plantear de manera independiente las tareas docentes, ni realizar individualmente las acciones para su solución. Hasta cierto punto el maestro los ayuda en esto, pero gradualmente los propios alumnos adquieren las habilidades correspondientes y precisamente en este proceso se forma en ellos la actividad docente independiente (la habilidad para estudiar). El estudio de las regularidades de la formación de la actividad docente en los escolares constituye una de las tareas importantes de la psicología contemporánea del escolar.”.*

momento real e especial da situação que se transforma e, por outro lado, intervém como base genética e como fonte de todas as particularidades concretas do sistema em análise, isto é, como sua relação universal. (DAVIDOV, 1987, p. 16, tradução minha).¹¹¹

Quanto à transformação de tarefas particulares, explica que:

A orientação da escola para a relação universal do sistema permite a formação de determinado procedimento geral de resolução da tarefa de estudo inicial e, ao mesmo tempo, no procedimento geral de resolução de toda classe de tarefas concretas particulares que apresentam uma variedade infinita de manifestações. O objetivo da acção pedagógica que se segue é distinguir e estruturar as diferentes variações destas tarefas concretas particulares. O aluno descobre os caminhos para concretizar a situação inicial de ensino e, ao mesmo tempo, a sua transformação em tarefas particulares, principalmente de tendência prática. Contudo, em todos os casos, estas tarefas podem ser resolvidas pelo procedimento único (comum), que foi assimilado em ações pedagógicas anteriores. A eficácia deste procedimento comum verifica-se precisamente durante a solução de tarefas concretas, quando o estudante as aborda como variantes particulares da situação inicial e aplica imediatamente

¹¹¹ “Una vez analizada la estructura general podemos hacer la descripción de las particularidades fundamentales de las acciones docentes. La acción docente inicial y, podemos decir, la más importante, es la transformación de la situación con el fin de descubrir cierta relación universal del sistema de objetos que debe ser reflejado en el concepto teórico correspondiente. Es importante destacar que no se trata de la simple observación de la situación ni de sus cambios fortuitos, sino precisamente de su transformación concreta orientada a la búsqueda, el descubrimiento y distinción de una relación completamente determinada del sistema de objetos que se estudia. La peculiaridad de esta relación consiste en que, por una parte, ella constituye un momento real y especial de la situación que se transforma y, por otra parte, interviene como base genética y como fuentes de todas las particularidades concretas del sistema que se analiza, es decir, como su relación universal.”.

o procedimento comum previamente assimilado. (DAVIDOV, 1987, p. 17, tradução minha).¹¹²

Para Davidov (1987, p. 19, tradução minha),

A ação de avaliação permite determinar se (e em que medida) o procedimento geral de resolução foi assimilado ou não à tarefa de estudo dada e se o resultado das ações de estudo corresponde ou não (e em que medida) ao seu objetivo final. Mas a avaliação não consiste na verificação formal destes elementos, mas na análise qualitativa do conteúdo do resultado da assimilação (do procedimento geral de ação e do conceito que lhe corresponde) no seu confronto com o objetivo. A avaliação permite ao aluno determinar se a tarefa de estudo em questão foi resolvida e se as diferentes ações concretas que se baseiam no conceito pretendido podem ser realizadas ou se é necessário criar novas variantes dele para atingir o objetivo inicial.¹¹³

¹¹² “*La orientación del escolar hacia la relación universal del sistema permite formar en el cierto procedimiento general de solución de la tarea docente inicial y, al mismo tiempo, el procedimiento general de solución de toda una clase de tareas concretas particulares que poseen una variedad infinita de manifestaciones. El objetivo de la siguiente acción docente consiste en distinguir y estructurar las diferentes variaciones de estas tareas concretas particulares. El escolar descubre las vías de concreción de la situación docente inicial y, al mismo tiempo, de su transformación en tareas particulares principalmente de tendencia práctica. Sin embargo, en todos los casos, estas tareas pueden ser solucionadas por el procedimiento único (común), que ha sido asimilado en las acciones docentes anteriores. El carácter eficaz de este procedimiento común se comprueba precisamente durante la solución de tareas concretas, cuando el escolar las aborda como variantes particulares de la situación inicial y aplica inmediatamente el procedimiento común asimilado anteriormente.*”

¹¹³ “*La acción de evaluación permite determinar si ha sido asimilado o no (y en qué grado) el procedimiento general de solución a la tarea docente dada y si corresponde o no (y en qué medida) el resultado de las acciones docentes, a su objetivo final. Pero la evaluación no consiste en la constatación formal de estos elementos, sino en el análisis cualitativo de contenido del resultado de la asimilación (del procedimiento general de acción y del concepto correspondiente a él) en su confrontación con el objetivo. La evaluación permite al escolar determinar si ha sido resuelta la tarea docente en cuestión y si se puede pasar a la realización de las diferentes acciones concretas*

Quanto às ações de controle e avaliação,

Ressaltamos que as ações de controle e avaliação estão intimamente relacionadas entre si. A sua realização envolve chamar a atenção do aluno para o conteúdo das suas próprias ações, para a análise das suas particularidades do ponto de vista do resultado que a tarefa exige. Esta análise das próprias ações da escola, denominada reflexão, serve como condição substancial para sua estruturação e variação. A atividade de estudo e os seus diferentes componentes (em particular, o controle e a avaliação) realizam-se graças a uma qualidade básica da consciência que é a reflexão. (DAVIDOV, 1987, p. 19, tradução minha).¹¹⁴

Quanto ao planejamento das ações de estudo, esse pesquisador retoma o princípio fundamental da “lei genética geral do desenvolvimento” proposta por Vigotski (2018, p. 91, grifo do autor), segundo o qual o desenvolvimento humano resulta de dois momentos distintos, um externo ao sujeito (social) e outro interno (individual), ou seja,

Essa lei consiste em que as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas.

que se apoyan en el concepto requerido o es necesario crear nuevas variantes de ella para lograr el objetivo inicial.”.

¹¹⁴ *“Señalaremos que las acciones de control y evaluación están estrechamente relacionadas entre sí. Su realización supone atraer la atención del escolar hacia el contenido de sus propias acciones, hacia el análisis de sus particularidades desde el punto de vista del resultado que requiere la tarea. Este análisis de las propias acciones del escolar llamado reflexión, sirve de condición sustancial para su estructuración y variación. La actividad docente y sus distintos componentes (en particular, el control y la evaluación) se realizan gracias a una cualidad básica de la conciencia que es la reflexión.”.*

Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança.

Assim, o planejamento das tarefas e ações de estudo demanda, no início do processo de apropriação da “atividade de estudo”, organização por parte do professor (no caso em análise, o professor universitário) em colaboração com os alunos (graduandos) de forma a possibilitar o desenvolvimento da independência de estudo, a qual decorre de processo gradual e coletivo.

Tendo em vista que a Educação Básica brasileira não está assentada no conceito de “atividade de estudo”, é necessário, dentre outros aspectos, que a estrutura dessa atividade seja adquirida pelos futuros professores da Educação Infantil durante a Educação Superior como forma de alteração da realidade escolar atual. Em outras palavras, não tendo eles desenvolvido autonomia de estudo (coerentemente com os princípios apresentados), é necessário que o façam durante curso de graduação, no qual iniciam a preparação para atuar como professor da Educação Infantil.

Em relação à “descoberta” (DAVIDOV, 1987) das fontes particulares do objeto de estudo é necessário que o aluno, orientado pelo professor, encontre a relação universal desse objeto por meio de ações mentais (análise, síntese, generalização etc.) decorrentes da descrição detalhada de tais relações.

Essas encaminham o aluno à formação de procedimentos gerais para a solução de tarefas específicas de estudo que exigem identificação de procedimentos comuns de ação na realização de tarefas concretas (práticas). Esse processo é denominado por Davidov (1987) como transformação de tarefas particulares.

Ao longo das ações de estudo, o aluno é ensinado a avaliar seu processo de aprendizagem por meio de observação quanto à

assimilação (ou não) dos procedimentos gerais de solução das tarefas de estudo e sua correspondência com os resultados objetivados inicialmente. Davidov (1987) entende, entretanto, que o processo de avaliar não corresponde à constatação formal dos elementos assimilados, mas à “análise qualitativa de conteúdo do resultado da assimilação” quanto ao(s) objetivo(s) estabelecido(s) à aprendizagem.

O desenvolvimento desse processo (que pode ser denominado de autoavaliação) é diretamente relacionado com o processo de controle, a partir do qual a atenção do aluno é dirigida ao conteúdo de suas ações. A tal processo, Davidov (1987) denomina “reflexão” considerada por ele responsável tanto pela ação de avaliação quanto pela de controle.

Mediante os componentes indicados, posso afirmar que o objetivo precípua a ser atingido por meio da “atividade profissional/ de estudo” pelos futuros professores da Educação Infantil é a transformação qualitativa das relações que estabelecem com a realidade por meio da apropriação de conhecimentos teórico-científicos sobre o processo educativo (seu e das crianças com as quais atuará). Nesse sentido, como indicam Abrantes e Bulhões (2016, p. 243), o “novo” no processo de desenvolvimento do jovem adulto – “[...] seria uma relação com a realidade em que os sistemas teóricos a que o jovem tem acesso não sejam somente apropriados, mas passem a funcionar como processos de pensamento, tendo o intuito de compreender o real e transformá-lo.”.

Para que isso ocorra, é necessário enfrentar o desafio de:

[...] proporcionar condições para que o jovem se vincule com o real de maneira sistemática e fundamentada no saber produzido sobre determinado fenômeno da realidade, que um sistema conceitual apropriado *funcione e desenvolva-se* no indivíduo subjetivamente como instrumento de análise e interpretação do

mundo. Esse processo possibilitaria a orientação de ações práticas a partir da produção de imagem fidedigna da realidade, pressupondo a identificação de reais necessidades sociais, vislumbrando o bem comum, incluindo a participação ativa na sistematização de problemas referentes a lacunas científicas, tecnológicas e artísticas. (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 264, grifos dos autores).

Como é possível constatar, a tarefa a ser assumida pelos jovens professores da Educação Infantil é complexa e demanda amplo desenvolvimento de funções psicológicas superiores orientadas por princípios éticos e solidários alicerçados em conhecimentos científicos. Para Abrantes e Bulhões (2016, p. 262-263):

A tarefa do jovem é aprender para realizar no mundo uma práxis consciente e transformadora. Aprender que sua geração pode criar uma nova sociedade, que é necessário conhecimento e organização para a produção do novo. Os jovens, as crianças, os adultos e os velhos precisam aprender a lutar pelo bem comum – e são os jovens quem têm força e tempo para empreender esse projeto de humanidade distinto do fracassado projeto capitalista. Aprender que não basta reproduzir discursos, assimilar palavras de ordens e *slogans*. É necessário saber agir no mundo e pensar autonomamente sobre a existência humana. Não basta impregnar a memória de inutilidades, por meio do estudo livresco e inútil – morto (é possível ser morto-vivo destilando inutilidades de memória).

A tarefa do jovem é aprender a ser contrário ao estudo do simplesmente útil, capaz de gerar lucro. Contrário ao estudo afeito à calma de não perturbar a ociosidade e a tranquilidade daqueles que normalizam a vida na sociedade de classes, em outras palavras, aprender a lutar contra o amestramento capitalista; aprender que há o que aprender mesmo nessa sociedade de classes. [...]

A tarefa do jovem é aprender que a luta pelo bem comum deve ser pensada em cada um nas lutas concretas, e não pensadas por outrem. Existem lutas concretas no campo da educação para serem pensadas pelo jovem adulto: luta pela escola pública (para todos – processo de humanização), luta pela escola laica (de espírito científico) e luta pela qualidade do ensino (ensino que promova desenvolvimento); luta para que os indivíduos se produzam por meio das realizações mais desenvolvidas da humanidade. Aprender que o aprender está em unidade com o ensino sistematizado.

Dos dados apresentados, depreendo que a “atividade de estudo” é uma atividade eminentemente humana (efetivada por meio de tarefas de estudo) por meio da qual nos apropriamos de conhecimentos, habilidades e hábitos criados social e historicamente. Por meio dessa atividade, desenvolve-se o pensamento teórico, decorrente da formação de conceitos científicos, que demanda a apropriação de signos culturais, dentre os quais tem destaque a palavra como símbolo que representa o conceito.

Por meio do exposto sobre os períodos do desenvolvimento humano e as atividades que o possibilitam, considero que a “atividade guia” do graduando (principalmente jovens, como visto) que se preparam para ser professor da Educação Infantil é a “atividade profissional/de estudo”. Esta atividade se distingue da “atividade de estudo” (“atividade dominante” a partir dos seis anos de idade) por seu objetivo principal, a saber: preparação do jovem para entrada no mundo do trabalho assalariado (atividade que guia o desenvolvimento do adulto).

Assim, a tarefa do jovem nesse processo inicial de preparação é exigente pois necessita aprender conhecimentos, habilidades e hábitos para realizar no mundo práxis consciente e transformadora

que possibilite a criação de uma nova sociedade alicerçada em princípios que possibilitem o bem comum. Para tanto, é necessário aprender a lutar e produzir essa nova forma de organização social o que demanda saber agir no mundo e pensar autonomamente sobre a existência humana (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

Isso posto, indago: quais as contribuições que a compreensão sobre a “atividade profissional/de estudo” pode oferecer à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em perspectiva desenvolvente?

5.4 Quais contribuições a “atividade profissional/de estudo” propicia à formação inicial de professor para a Educação Infantil?

Conforme apresentado, na juventude a “atividade profissional/de estudo” é a “atividade principal” a partir da qual ocorre o desenvolvimento humano. Destaquei anteriormente que apesar de, ao longo de todo o processo de desenvolvimento do homem, haver uma atividade preponderante outras atividades atuam como auxiliares desse processo.

Coerentemente com o que afirmo, a diferença principal entre a “atividade de estudo” e a “atividade profissional/de estudo” reside no fato de que nesta o estudo está voltado à preparação para o mundo do trabalho assalariado. Assim, analisar a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil com base em perspectiva desenvolvente, demanda apresentar considerações sobre como possibilitar aos graduandos o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente o processo educativo em creches e “pré-escolas”, capaz de orientar suas ações docentes.

Nesse sentido, dentre as condições objetivas necessárias à efetivação de proposta pedagógica que possibilite a formação de

conceitos ao professor da Educação Infantil, Ottoni e Sforzi (2019, p. 208) mencionam a “[...] formação inicial e continuada do professor. Temos a clareza de que é preciso um domínio teórico da atividade de ensino por parte do professor, o que acentua a necessidade de uma formação inicial e continuada que garanta esse domínio.”.

Em relação à formação inicial, as pesquisadoras consideram que essa deva propiciar ao futuro professor os conhecimentos norteadores de sua prática e complementam:

Saber fazer, aliado ao saber por que faz [...]. E é de uma formação inicial e continuada nesses moldes que consiga articular, dar unidade ao que se teoriza e o que se pratica, que o professor precisa para atuar sistematicamente em sala de aula. Há formações para professor, inicial e continuada, mas ambas padecem do mesmo mal: em alguns momentos, ficam no estudo de teoria; em outros momentos, nas oficinas em que são ensinadas técnicas ou passadas sugestões de atividades. No primeiro caso, espera-se que o professor, de posse da teoria, consiga depreender dela encaminhamentos práticos; no segundo caso, considera-se que importa ao professor o saber fazer. (OTTONI; SFORZI, 2019, p. 209).

As pesquisadoras destacam a amplamente denunciada dicotomia entre teoria e prática evidenciada pelos autores dos textos que compõem o *corpus* de pesquisa analisado nos capítulos anteriores.

Ainda segundo essas pesquisadoras,

Do mesmo modo que Vigotski afirma que não é todo ensino que promove o desenvolvimento dos estudantes, mas somente aquele adequadamente organizado, assim também pode ser dito do “ensino para o professor”, ou seja, dos cursos de formação. Isto é, “o adequadamente organizado” é aquela formação que permite

a unidade teórico-prática ou, em outras palavras, que leve em consideração o movimento concreto-abstrato da prática pedagógica do professor. (OTTONI; SFORNI, 2019, p. 209-210, grifo meu).

Como afirmo anteriormente, a formação inicial do professor para a Educação Infantil assentada nos princípios da “atividade profissional/de estudo” pode possibilitar o “bom ensino”, conforme palavras de Vigotski (2016, p. 114), ou seja, o ensino adequadamente organizado. Tais princípios possibilitam a formação do pensamento teórico por meio da resolução de tarefas de estudo desenvolvidas a partir de ações de estudo (abstração inicial, modelação e transformação do modelo orientadas pelo controle das ações e pela avaliação dos resultados parciais e finais alcançados). As ações práticas de estudo demandam ações mentais de abstração, generalização, análise e síntese que estruturam um modo teórico de pensar.

Como afirma Sforni (2015),

Para levar à formação do pensamento teórico, é preciso que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental, o que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual próprio da tradição escolar e materializado em livros didáticos e apostilas. (SFORNI, 2015, p. 377).

Sforni (2015) explicita a necessidade de que a prática docente (no caso em análise, do professor do curso de Pedagogia) esteja ancorada em princípios didáticos que considerem dimensões técnicas e operacionais, sem que isso seja confundido com “tecnicismo”, afinal:

Evitar o tecnicismo não significa negar a necessidade de conhecimentos acerca da dimensão técnica e operacional do trabalho docente. Afinal, o problema não é a técnica em si, mas o uso da técnica da qual se desconhecem a origem, a razão e os resultados. O conhecimento da técnica em seus aspectos apenas operacionais, de fato, enrijece o trabalho e aliena o professor, torna-o mero executor de procedimentos cujos significados lhe são alheios. Assim, para que a prática do professor não se caracterize por essa alienação, a saída não está na desvalorização de discussões sobre metodologias e técnicas de ensino, mas no oferecimento de conhecimentos teóricos sobre elas. Para que a ação do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário. Essa é uma condição, embora não a única, para que ele seja sujeito de sua própria ação. (SFORNI, 2015, p. 378).

Como explicitado, a superação de práticas “tecnicistas” requer compreensão teórica sobre metodologias e técnicas, visto que:

[...] tão importante quanto à clareza sobre o que se deseja *produzir* (o tipo de aprendizagem almejada) é o domínio dos meios que tornam possível essa produção. Não basta ao professor concordar com pressupostos vigotskianos de que o papel da escola é a humanização dos sujeitos, de que o conteúdo escolar é importante para essa finalidade ou de que é sua função mediar esses conhecimentos; é necessário também que ele domine os instrumentos necessários para fazê-lo. (SFORNI, 2015, p. 378-379, grifo da autora).

A efetivação dos “pressupostos vigotskianos” sobre processo educativo humanizador demanda, como explicitado por Sforni (2015), articulações com o campo da Didática visto que a

materialização de tais pressupostos necessita de compreensão sobre o que é ensinar (e sobre seu processo correlato, aprender) e como fazê-lo de maneira a possibilitar desenvolvimento integral dos alunos (o que cria, inevitavelmente, necessidade também de desenvolvimento do professor).

Assim, Sforni (2015, p. 379) argumenta que:

As discussões acerca da função da escola e a definição dos encaminhamentos didáticos formam uma unidade. Os cursos de formação, ao considerarem essa unidade, podem oferecer aos professores conhecimentos que os auxiliem a levar em conta o objeto do conhecimento e a atividade necessária ao estudante para que este se aproprie desse saber, enfim, que os auxiliem a compreender e organizar o ensino. Trata-se de um conhecimento acerca do objeto de ensino (conteúdo), sobre o sujeito da aprendizagem e, principalmente, sobre as relações entre os dois em situação de ensino.

Como visto, a formação de professor é exigente pois necessita articular funções amplas e complexas relativas ao ensino, a saber: professor (sujeito que ensina), aluno (sujeito de aprendizagem) e conteúdo (objeto de aprendizagem e ensino). Considero que, somente com base em pressupostos teóricos cientificamente estabelecidos é que se pode ter êxito em tal formação.

Coerentemente com o apresentado, apesar da Teoria Histórico-Cultural não ter “[...] sido produzida com a finalidade pedagógica de orientar a ação docente, podemos identificar nela princípios educativos.” (SFORNI, 2015, p. 379) que podem contribuir efetivamente com a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil.

Desse modo, a síntese apresentada por Sforzi (2015, p. 382) quanto aos princípios didáticos decorrentes da Teoria Histórico-Cultural é fecunda aos objetivos estabelecidos para o objeto em análise. Os cinco “princípios orientadores da ação docente” por ela indicados são:

1. Princípio do ensino que desenvolve
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem
3. Princípio do caráter consciente
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal
5. Princípio da ação mediada pelo conceito.

Quanto ao “princípio do ensino que desenvolve”, a pesquisadora explicita as seguintes ações docentes:

- a) avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado;
- b) uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores;
- c) criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos). (SFORZI, 2015, p. 385).

Em relação às “ações docentes motivadas pelo princípio do caráter ativo da aprendizagem”, a pesquisadora indica:

- a) elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito;
- b) previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si e elaborem sínteses coletivas, mesmo que sejam provisórias;
- c) orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes. (SFORZI, 2015, p. 387).

Ao abordar “ações docentes motivadas pelo princípio do caráter consciente da atividade”, Sforzi (2015, p. 389) explicita três possibilidades:

- a) elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito;
- b) previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes;
- c) atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral.

As “ações docentes motivadas pelo princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal” indicadas por essa pesquisadora são: “a) organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita); b) uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento.” (SFORZI, 2015, p. 390).

E, em relação às “ações docentes motivadas pelo princípio da ação mediada pelo conceito”, as possibilidades apresentadas por Sforzi (2015, p. 392) são:

- a) análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito;
- b) elaboração de problemas desencadeadores com a finalidade de levar os alunos a resolvê-los por meio da mediação do conceito;
- c) inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.

Como visto, as indicações de Sforzi (2015) são potentes às reflexões sobre a formação inicial de professoras e professores para a

Educação Infantil por encaminharem princípios didáticos coerentes com processo desenvolvente de Educação.

Tal processo demanda, como apresentei, formação de conceitos científicos. Uma ação didática importante quanto a isso refere-se à contextualização histórica do conceito a ser formado. Essa contextualização não deve ser compreendida como “narrativa histórica”, mas decorrer de tarefas por meio das quais os alunos sejam inseridos em situação análoga a que ele foi criado. Por isso,

[...] no planejamento de ensino cabe prever a contextualização do conceito, não apenas em termos de sua presença na realidade imediata, mas também em termos de seu movimento lógico-histórico de elaboração.

[...]

A contextualização não deve ser apresentada aos alunos como uma narrativa histórica, seja por meio de um texto seja por aula expositiva: deve permear as atividades e ser destinada a inserir os estudantes em situações semelhantes àquelas que gestaram a necessidade de elaboração do conceito. (SFORNI, 2015, p. 390-391).

Tanto para a contextualização quanto para a formação propriamente dita do conceito, existem tarefas a serem desenvolvidas durante “atividade de estudo” (ou “atividade profissional/de estudo”) que possibilitam desenvolvimento de funções psíquicas superiores como atenção, memória, raciocínio etc. necessárias ao desenvolvimento integral dos alunos.

Tarefas como siga o modelo, defina, exemplifique, liste, dentre outras do gênero tendem a exigir dos estudantes pouca atividade psíquica, diferenciando-se, assim, de outras tarefas, como explique, analise, justifique, demonstre, argumente. Enfim,

tarefas que exigem o uso do conceito para serem adequadamente respondidas tendem a ativar a atenção, a memória, o raciocínio, ou seja, um conjunto de funções que, colocadas em movimento, são desenvolvidas. (SFORNI, 2015, p. 384-385).

Ainda quanto às tarefas a serem desenvolvidas para que ocorra aprendizagem, destaco que:

Algumas atividades favorecem a formação de necessidades e motivos para a apropriação do conhecimento pelos alunos. É o caso de jogos; situações problema criadas por meio de narrativas reais ou imaginárias, semelhantes às vividas pelos homens quando elaboram determinados conhecimentos; problemas relacionados a fenômenos cotidianos; filmes; notícias, etc. Tais *situações problema* desencadeiam nos estudantes ações mentais inerentes ao conceito que é objeto de estudo. [...] Além das situações problema, as tarefas coletivas que exigem discussão e elaboração conceituais em grupo mostram-se favoráveis ao processo ativo do estudante.

[...]

No caso de situações problema, se o estudante se mantiver atrelado à especificidade do problema, se considerar um problema prático e não teórico, não conseguirá se apropriar do conhecimento geral que se pretende ensinar por meio da situação particular apresentada. (SFORNI, 2015, p. 387-388, grifo da autora).

Miller (2022, p. 108-109) também destaca as situações-problema como profícuas ao desenvolvimento da “atividade de estudo”, sobretudo como “ponto de partida” da tarefa de estudo:

No processo de formação e desenvolvimento da tarefa de estudo, a problematização pode ser considerada um bom ponto de partida. [...] Um problema pode surgir de uma situação criada

intencionalmente pelo professor, quando propõe aos alunos a solução de uma tarefa prática por meio de modos de ação previamente assimilados, mas que não são suficientes para chegar à resolução dessa tarefa. Instala-se, a partir daí, um processo de análise da situação problema pela qual “gradualmente, se relaciona toda a informação armazenada pelo indivíduo em sua memória com respeito a tudo aquilo que tem a ver com o fenômeno dado. [...] Professor e alunos, por meio de diálogo, refletem sobre como o problema pode ser resolvido, encontrando uma forma de solucioná-lo, definindo as novas condições de execução da tarefa.

O professor, entretanto, tem de ficar atento durante o processo de ensino para os alunos não centrarem atenção ao recurso didático utilizado em detrimento do conceito a ser formado. Como afirma Sforni (2015, p. 388):

Considerar que o estudante deve ser consciente da aprendizagem parece óbvio; afinal, em princípio, os alunos estão na escola com a consciência de que, nesse local, realizam atividades cuja finalidade é a aprendizagem de conteúdos específicos. No entanto, Leontiev (1983)¹¹⁵ alerta-nos para o fato de que, muitas vezes, a própria organização da atividade leva o estudante a se afastar daquilo que seria o conteúdo de aprendizagem. Alguns exemplos: para ensinar conceitos históricos, o professor utiliza-se de um filme, um drama ambientado em um determinado momento histórico, mas os alunos ficam atentos ao aspecto romanesco e não ao contexto histórico retratado no filme; o professor recorre a receitas para ensinar unidades de medidas de massa e de volume, mas a atenção dos alunos volta-se mais para a receita em si do que para as unidades de medida; o professor trabalha com um projeto ambiental que integra conhecimentos

¹¹⁵ LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

biológicos e geográficos, mas os alunos prendem-se ao discurso da conscientização e pouco aos conceitos de biologia e geografia. Situações desse tipo levam os professores a considerar que, se os conteúdos foram ensinados, devem ter sido aprendidos. Quando percebem que isso não aconteceu, não conseguem compreender a razão. Acontece que, nesses casos, mesmo estando contido na atividade, o conteúdo não foi objeto da atividade mental dos estudantes e, portanto, não resultou em aprendizagem.

Ainda para essa pesquisadora, uma maneira de contribuir para que o aluno centre sua atenção no conceito em formação e não no recurso didático ou estratégia de ensino:

[...] é a consciência do conteúdo central da atividade e das razões de suas ações que leva o aluno a reconhecer nas ações realizadas um modo geral de ação e generalizar o conhecimento, não se restringindo ao modelo da atividade oferecida. Ou seja, não basta que o conteúdo esteja contido na atividade, tampouco basta a ação do aluno: é preciso que este tome consciência da relação da sua ação com o conteúdo da atividade. (SFORNI, 2015, p. 389).

Para que o professor possa acompanhar e conduzir conscientemente o processo de aprendizagem dos alunos é necessário que avalie constante e continuamente as ações destes de forma a alterar o planejamento ou a empreender orientações específicas. Durante esse processo:

Mais do que verificar se a resposta do aluno está certa ou errada, é preciso observar se, em sua explicitação verbal durante a realização das atividades, ele está caminhando em direção à abstração e à generalização do conteúdo ou se está preso à situação particular da atividade realizada. (SFORNI, 2015, p. 385).

A ação de avaliar (e de ensinar o aprendiz a avaliar seu processo de aprendizagem) possibilita “[...] verificar se o aluno adquiriu formas de ações gerais ou procedimentos que o tornam capaz de resolver uma categoria de problemas que, para além das diferenças e semelhanças empíricas, são vinculados à mesma base conceitual.” (SFORNI, 2015, p. 392).

Todo o processo de aprendizagem é mediado pela linguagem, elemento fundamental para a formação de conceitos, como apresentado, pois:

No movimento abstrato/concreto e concreto/abstrato, a mediação da linguagem verbal (oral e escrita) é fundamental, já que pode tornar os processos conscientes, destacar o que é essencial da atividade realizada e focar o(s) conceito(s) nela contidos.

A linguagem (do professor, dos alunos, dos textos científicos) é mediadora entre os dois planos: material e mental é condição para a abstração do conteúdo, para a passagem da ação externa, plano material, para o pensamento teórico. A exposição do professor, o texto científico e as interações verbais entre os estudantes favorecem a transição do ilustrativo para o pensamento conceitual. Ou seja, a linguagem científica/teórica é fundamental para que os estudantes possam abstrair da ação externa material, ilustrativa, os elementos essenciais que a tornaram objeto de aprendizagem.

A leitura de textos científicos pelos estudantes é fundamental para que as sínteses provisórias, resultantes das discussões com o grupo acerca do problema desencadeador de aprendizagem, sejam ampliadas e avancem na direção da compreensão e do uso da linguagem própria da área de conhecimento em pauta. (SFORNI, 2015, p. 390).

Em síntese, as tarefas de estudo indicadas por Sforzi (2015) são profícuas à análise desenvolvida, pois permitem compreender como o professor pode organizar as ações de ensino. Como indico anteriormente, as ações de estudo são, nas etapas iniciais do processo de apropriação dessa atividade, organizadas, planejadas e preparadas pelo professor, sendo o objetivo final que os próprios alunos aprendam a realizar essas ações (sobretudo os graduandos em licenciaturas – e, no caso específico em análise, aqueles que se preparam para atuar como professor na Educação Infantil, visto que essa atividade humana será necessária ao longo de toda sua profissão).

A partir das possibilidades didáticas quanto às tarefas de estudo indicadas por Sforzi (2015) destaco aquelas que podem ser utilizadas pelo professor de graduação durante a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, a saber: os jogos didáticos, as situações-problema (elaboradas mediante narrativas reais ou imaginárias), a elaboração de sínteses provisórias (orais e escritas; em grupo, dupla ou individualmente), a exposição, demonstração, explicitação pelo professor, a leitura de textos científicos (livros, capítulos de livros, artigos) e análise de filmes, documentários e/ou de notícias (científicas e/ou jornalística).

Ao abordar o dilema quanto aos dois modelos formativos dos professores (“modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”¹¹⁶ e “modelo pedagógico-didático”¹¹⁷), Saviani (2009, p. 151) admite “[...] que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os

¹¹⁶ “[...] para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.” (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

¹¹⁷ “[...] contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.” (SAVIANI, 2009, p. 149).

procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores.”.

Quanto a isso, indaga e responde:

Como, porém, articulá-los adequadamente? [...]

[...] analisando os livros didáticos adotados nas escolas¹¹⁸, os cursos de pedagogia possibilitariam que os alunos efetuassem, a partir do estudo dos fundamentos da educação, a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance e seus limites, suas falhas e suas eventuais qualidades. Esse procedimento permitiria aos futuros pedagogos rememorar os conteúdos de ensino que eles já haviam aprendido nas escolas, porém de forma sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações. Agora, ao retomá-los no curso de pedagogia, os alunos teriam oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas. Por esse caminho, os cursos de pedagogia estariam formando profissionais capazes de atuar como orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e como professores, seja nos cursos de magistério, seja nas escolas de educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental. (SAVIANI, 2009, p. 152).

¹¹⁸ A análise de livro didático é procedimento metodológico fecundo também à pesquisa científica. Mortatti (2000, p. 29), em *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*, por exemplo, analisa, dentre outros documentos históricos, “[...] cartilhas [de alfabetização] e livros de leitura, ‘guias do professor’, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas.” compreendidas como “concretizações” dos métodos de alfabetização utilizados em cada um dos quatro momentos cruciais da história da alfabetização no Brasil. Gazoli (2011), em decorrência dos resultados obtidos por Mortatti (2000) e sob sua orientação, analisa a “Série de leitura Proença” como forma de compreender como seu autor (Antonio Firmino de Proença) “concretiza” o método analítico de alfabetização.

Por meio das indicações mencionadas, o professor do curso de formação de professora e professor para a Educação Infantil poderia elaborar tarefas de estudo a partir das quais desafiasse o graduando a explicar, analisar, justificar, demonstrar, argumentar fenômenos observados. Como destaca Sforini (2015), essas ações exigem ampla atividade mental, diferentemente de tarefas como “siga o modelo, defina, exemplifique, liste”. Também Libâneo (2013, p. 263) indica que tarefas como “[...] definir, listar, identificar, reconhecer, usar, aplicar, reproduzir [...]” demandam ações “mentais simples”, enquanto “[...] comparar, relacionar, analisar, justificar, diferenciar etc. [...]” exigem operações mentais comparativamente “mais complexas”.

Essas tarefas podem ser desenvolvidas individual e/ou coletivamente, sendo que as realizadas em grupo possibilitam discussões (que demandam argumentação embasada em conhecimentos científicos) e elaborações conceituais que necessitam interações verbais entre os alunos. Como destaque anteriormente, as considerações dos demais membros do grupo são significativas ao adolescente e ao jovem, assim, durante o desenvolvimento de tarefas coletivas o graduando é desafiado a se empenhar ao máximo na elaboração discursiva de suas ideias (síntese parcial de seus conhecimentos) sobre o tema em estudo.

Nesse sentido, as contribuições de Zaika, Repkin e Repkina (2019, p. 409) são relevantes para caracterizar cada um dos níveis de formação dos elementos da atividade de estudo. Segundo esses pesquisadores, “[...] o interesse cognitivo – o motivo –, a proposta de objetivo, as ações do estudo, a ação de controle e a ação de avaliação [...] podem ser caracterizados por diferentes peculiaridades de qualidade, que permitem determinar o nível de desenvolvimento dos alunos.”.

Em relação especificamente aos níveis de interesse cognitivo, para esses pesquisadores, o aluno não inicia o processo de aprendizagem totalmente motivado a aprender, pelo contrário, no início do processo, o aluno demonstra pouco interesse pelo objeto a ser apropriado. O interesse cognitivo impulsionador do desenvolvimento da “atividade de estudo” não é inato, ou seja, decorre de ações intencionalmente organizadas para esse fim. Nesse sentido, Zaika, Repkin e Repkina (2019) destacam seis níveis de formação de interesse cognitivo: “ausência do interesse”; “reação ao novo”; “curiosidade”; “interesse cognitivo situacional”; “interesse estável” e “interesse cognitivo generalizado”.

Em relação ao primeiro nível – “ausência do interesse” – os pesquisadores esclarecem que:

Nesse caso, não é uma questão de ausência total do interesse cognitivo no aluno (essa situação é improvável), mas o interesse não se manifesta de forma algum nas situações de educação escolar, no processo de solução das tarefas de estudo. Desse modo, não cumpre no processo de estudo nenhuma função específica (pode ser manifestada em maior ou menor grau, fora da escola, por exemplo, na atividade da brincadeira).

[...] Nesse caso, [...] não são observados traços do interesse cognitivo ou uma relação emocional com esse conteúdo de estudo. (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 410).

Consciente disso, o professor encaminha o interesse do aluno, por meio de tarefas de estudo, ao nível seguinte, denominado “reação ao novo” desencadeada pela introdução de novos conteúdos sobre o objeto estudado.

[...] na introdução de novos conteúdos, muito frequentemente, surge facilmente as emoções positivas. Além disso, essa reação

positiva é precisamente a novidade do conteúdo e não a sua cor e sua atração (claro está que nem sempre um conteúdo novo tem uma forma colorida e atraente). A novidade é do conteúdo empírico e não teórico (um conteúdo teórico não provoca as reações emocionais positivas).

[...] O aluno dificilmente escuta as respostas do professor às suas perguntas e fica satisfeito com qualquer uma delas. Embora ele participe da tarefa, geralmente não a completa e precisa da ajuda do professor para sua estimulação e controle. Quase não se interessa em saber se executa bem, ou não, as ações de estudo. A execução das tarefas está sempre limitada a ações no nível do conteúdo físico e não atinge o nível de conhecimento teórico.

[...] O critério para a separação entre o primeiro e o segundo nível constitui a existência da reação ao novo. (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 411).

Quando didaticamente orientado, a “reação ao novo” dá lugar à “curiosidade”, identificada como “terceiro nível” da formação de interesse cognitivo.

Terceiro nível – Curiosidade. O interesse cognitivo se manifesta quando, no aluno, emergem reações emocionais positivas com relação ao novo, não apenas do ponto de vista do conteúdo concreto, mas teórico (esta é a principal diferença entre o segundo e o terceiro nível). [...]

O aluno faz perguntas, ao professor, sobre o novo conteúdo prático e teórico, embora seu interesse não seja estável. Começa muito bem a resolução da tarefa, mas rapidamente perde o interesse e não tenta levar até o fim a sua resolução. Quando um novo conteúdo teórico está ausente, o interesse cognitivo não aparece e se manifesta como no segundo nível: reação ao novo. (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 411, grifo dos autores)

Segundo Zaika, Repkin e Repkina (2019), o quarto nível na formação do interesse cognitivo dos alunos é o “interesse cognitivo situacional” o qual:

[...] se manifesta em reações emocionais positivas, não somente ao novo conhecimento prático ou teórico, mas também à solução da nova tarefa que o aluno deseja resolver. Nesse caso, fala-se apenas de um modo específico de uma tarefa particular e não dos modos generalizados de resolver um sistema de tarefas. [...]

[...] Isto é, o modo só se torna acionável dentro dos limites de uma situação de estudo e não se estende para fora de seus limites.

[...] o interesse desse tipo não é capaz de motivar o aluno para a resolução autônoma da tarefa apresenta. O aluno participa ativamente quando trabalha em cooperação com ou sob o controle do professor.

Ele, geralmente, não busca, por si só, avaliar os resultados de suas ações, no entanto, está interessado na nota. No caso da nota baixa, o interesse no modo de ação pode diminuir. Esse interesse se manifesta apenas em uma situação específica [...] e não constitui uma característica estável do aluno. (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 411-412).

Diferentemente do que se pode observar quando o interesse do aluno está no quarto nível, quando o interesse dele é orientado diretamente pela ação do professor e em situação específica, no nível seguinte, seu interesse não se dirige tanto à resolução de problemas específicos, mas a modos generalizados de resolução de sistema de tarefas. Assim,

Ao descobrir a possibilidade de encontrar esta forma, o aluno participa com desejo da resolução da tarefa e se envolve por muito tempo, com muito desejo, ele recebe a proposta de especificar o uso desse modo em algumas tarefas específicas ou

encontrar seu uso em um novo material ou em condições diferentes. O aluno está interessado nos resultados de sua própria pesquisa de maneira geral, assim como nos resultados obtidos por seus pares. Às vezes, os alunos estão interessados em outros conhecimentos que vão além dos limites do sistema de tarefas propostas.

[...] [os alunos] estão menos interessados na nota do que na análise encontrada por si só no geral. (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 412).

Para além desse nível, os alunos podem ser encaminhados à máxima formação do interesse cognitivo, a saber:

[...] **o interesse cognitivo generalizado.** Neste caso, o interesse constitui uma característica estável do aluno e excede os limites dos conteúdos estudados. A essência desse nível, bem como do nível anterior, é o interesse em buscar modos generalizados de resolver um sistema de tarefas, embora, nesse nível, ele emerge e se manifeste relativamente autônomo das demandas externas. Ao encontrar o modo generalizado, o aluno demonstra uma clara intenção de ultrapassar os limites do sistema de tarefas propostas para um conteúdo completamente novo, independentemente dos motivos externos na relação criativa com o modo encontrado.

[...] O aluno procura receber outros conhecimentos adicionais a respeito do tema com a ajuda do professor, da biblioteca ou da internet. Ele expressa interesse por suas próprias ações e tenta argumentá-las. Procura, espontaneamente, entender as causas de seus sucessos e suas derrotas; busca o domínio de um novo modo generalizado de ação. Surge a seletividade consciente e motivada dos interesses. Gosta mais de um assunto do que de outro. O interesse pela nota diminui, mas ele escuta atentamente a análise de suas ações realizadas por pessoas capazes. (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 412-413, grifo dos autores).

Nesse último nível, o “interesse em buscar modos generalizados de resolver um sistema de tarefas” (ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 412-413) faz com que as ações dos alunos sejam relativamente autônomas das demandas externas, visto que, quando seu interesse pelo objeto de aprendizagem chega a esse nível de desenvolvimento, o que objetivam não é obter uma nota alta, mas compreender, o mais integralmente possível, o objeto em análise.

Os dados apresentados e analisados nos capítulos anteriores deste texto indicam que a formação inicial do professor para a Educação Infantil, no Brasil, está distante de formar nos graduandos níveis de interesse cognitivo tão desenvolvidos como os indicados. Para que o aluno saia do nível de “ausência de interesse” pelos objetos de aprendizagem e chegue ao nível do “interesse cognitivo generalizado” é necessário que as ações de ensino sejam pautadas em princípios teóricos que encaminhem ações didáticas especificamente orientadas a essa finalidade.

Tais ações são detalhadas por Zaika, Repkin e Repkina (2019) em quadros nos quais sintetizam os demais componentes da “atividade de estudo”: objetivo, ações de estudo, ação de controle e ação de avaliação.

Os pesquisadores indicam seis níveis em relação à formação de objetivos para o desenvolvimento da “atividade de estudo”: “ausência do objetivo”, “recebimento de tarefas práticas”, “predeterminação de uma tarefa cognitiva em uma tarefa prática”, “recebimento do objetivo cognitivo”, “predeterminação de uma tarefa prática em uma tarefa cognitiva” e “proposta independente dos novos objetivos cognitivos”. A cada um desses níveis correspondem características essenciais e adicionais ao diagnóstico pelo professor, como demonstrado no quadro a seguir.

**Quadro 17 – Níveis de formação da proposta de objetivo,
segundo Zaika, Repkin e Repkina (2019)**

Nível	Nome do nível	Característica essencial para diagnosticar	Características adicionais para diagnosticar
1	A ausência do objetivo	O requisito que o aluno propõe é parcialmente consciente; assume o trabalho de maneira rápida; porém, não se concentra; é caótico; não sabe exatamente o que fazer; só pode receber demandas muito simples.	O aluno diferencia muito pouco as atividades de estudo de diferentes tipos; não manifesta reação à novidade da tarefa; não consegue atingir os objetivos parciais; precisa de um controle operacional do professor; não pode responder as perguntas sobre o que vai fazer ou o que fez.
2	Recebendo tarefas práticas	O aluno recebe e cumpre apenas tarefas práticas (mas não teóricas); nas tarefas teóricas não se orienta.	O aluno está ciente do que precisa ser feito e do que ele já fez no processo de resolução de uma tarefa prática e pode responder a perguntas sobre isso; identifica objetivos parciais em relação com tarefas teóricas; não pode fazer uma avaliação de suas ações e não pode propor o objetivo.
3	Predeterminação de uma tarefa cognitiva em uma tarefa prática	O aluno recebe a tarefa cognitiva; percebe suas demandas, mas durante o processo de sua resolução, ele muda a tarefa cognitiva por uma tarefa prática.	O aluno com desejo é introduzido na resolução da tarefa cognitiva e responde às questões sobre seu conteúdo; o objetivo que emerge é muito instável; no cumprimento da tarefa é orientado apenas para sua parte prática e não alcança o objetivo cognitivo.
4	Recebimento do objetivo cognitivo	O objetivo cognitivo recebido pelo aluno é preservado no desempenho das ações de estudo e regula todo o processo de realização; o aluno cumpre muito bem	O aluno com desejo realiza a resolução da tarefa cognitiva sem mudá-la (ele não a muda por uma tarefa prática e não deixa suas demandas); pode fazer uma

Nível	Nome do nível	Característica essencial para diagnosticar	Características adicionais para diagnosticar
		as demandas da tarefa cognitiva.	avaliação clara de suas ações após a conclusão da tarefa.
5	Predeterminação de uma tarefa prática em uma tarefa cognitiva	O aluno, quando se depara com uma nova tarefa prática, por si só, formula o objetivo cognitivo e planeja suas ações em correspondência com o mesmo.	Há falta de possibilidade de resolver um novo problema prático; o aluno explica precisamente com a falta de modos apropriados; está ciente de seu propósito e a estrutura do modo encontrado e pode fazer uma avaliação sobre isso.
6	A proposta independente dos novos objetivos cognitivos	O aluno, por si só, formula os novos objetivos cognitivos sem qualquer tipo de estimulação externa, incluindo a nova tarefa prática; os objetivos excedem os requisitos do programa.	O aluno, por sua própria iniciativa, determina as hipóteses do conteúdo; a atividade do estudo assume a forma de uma pesquisa ativa direcionada ao conteúdo dos modos das ações e seu uso em diferentes condições.

Fonte: ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 413-414.

Em relação às ações de estudo, os pesquisadores indicam: “ausência de ações de estudo como núcleo integral da atividade”, “realização das ações de estudo com a cooperação do professor”, “predeterminação inadequada das ações de estudo”, “predeterminação adequada das ações de estudo”, “construção independente das ações de estudo” e “generalização das ações de estudo”. Do nível de “ausência de ações de estudo como núcleo integral da atividade” ao nível de “generalização das ações de estudo” (objetivo final) há características essenciais e adicionais que podem contribuir com o diagnóstico pelo professor. A síntese de tais níveis e características é apresentada no quadro a seguir.

**Quadro 18 – Os níveis de formação de ações de estudo,
segundo Zaika, Repkin e Repkina (2019)**

Nível	Nome do nível	Característica essencial para diagnosticar	Características adicionais para diagnosticar
1	A ausência de ações de estudo como núcleo integral da atividade	O aluno não pode realizar as ações do estudo como tal, ele só pode executar operações isoladas sem interação entre si ou copiar a forma externa das ações.	O aluno não toma consciência do conteúdo das ações de estudo e não pode fazer uma avaliação do mesmo sozinho ou com a ajuda do professor (exceto a demonstração direta); não é capaz de realizar as ações de estudo; suas habilidades se formam com dificuldade e se tornam muito instáveis.
2	A realização das ações de estudo com a cooperação do professor	O aluno toma conhecimento do conteúdo das ações e da sua composição operacional na execução das ações, embora, sem ajuda externa, ele não seja capaz de organizar suas ações e conduzi-las até o fim; no entanto, na cooperação com o professor, ele trabalha relativamente bem.	O aluno pode avaliar suas ações, mas apresenta dificuldades na avaliação de sua realização prática; recebe facilmente a ajuda fornecida pelo professor; trabalha efetivamente nas condições de controle operacional; praticamente não existem ações de estudo independente.
3	A predeterminação inadequada das ações de estudo	O aluno, espontaneamente, usa o modo assimilado de ações na resolução de uma nova tarefa; no entanto, ele é pouco capaz de modificá-lo em uma tarefa concreta e com base nas condições existentes.	O aluno usa “cegamente” o modo de ação assimilado, sem relacioná-lo às condições da tarefa; nesta predeterminação de ações, o aluno, pode fazê-la apenas com a ajuda do professor e não de forma autônoma; se as condições forem estáveis pode cumprir as ações de forma autônoma com sucesso.

Nível	Nome do nível	Característica essencial para diagnosticar	Características adicionais para diagnosticar
4	A predeterminação adequada das ações de estudo	O aluno sabe como descobrir a falta de correspondência da nova tarefa e dos modos assimilados, ele tenta modificar o modo conhecido, mas só pode fazê-lo corretamente com a ajuda do professor.	O estudante de maneira bastante completa, analisa as condições do problema e os relaciona com os modos conhecidos; recebe facilmente uma pequena ajuda do professor; toma consciência e é capaz de descrever as causas de suas dificuldades e as particularidades de um novo modo de ação.
5	A construção independente das ações de estudo	O aluno, ao resolver um novo problema sozinho, constrói um novo modo de ação ou modifica aquele já conhecido; realiza-o, gradualmente, passo a passo e no final, sem qualquer ajuda exterior, resolve corretamente.	O aluno avalia suas ações de forma crítica; em todas as etapas de resolução de problemas pode fazer uma avaliação sobre o conteúdo; a busca de um novo modo é feita com lentidão, com dúvidas, com retorno frequente à análise das condições do problema, porém em todas as etapas tudo é feito de forma independente.
6	A generalização das ações de estudo	O aluno baseia-se em princípios da construção dos modos de ação e resolve a nova tarefa muito rapidamente, descobre, desde o início, o novo caminho e sem a modificação dos modos conhecidos.	O aluno, ao aprender os novos caminhos, conscientiza não só a sua composição, mas também os princípios de sua construção (que é sua base), é consciente das modificações e sua relação com as condições do problema.

Fonte: ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 414-415.

A partir dos resultados de pesquisa obtidos por Davidov, Lompscher, Repkin e outros, Miller (2022) destaca três ações de estudo: “abstração inicial” (“célula” do objeto de estudo),

“modelação” e “transformação do modelo”. De acordo com a pesquisadora,

[...] abstração inicial é o ponto de partida para o estudo das propriedades do objeto e das relações entre elas de modo a reunir, ao final do processo, os diversos aspectos que organizam o todo em sua essência, configurando conceitualmente o objeto de estudo como a expressão de sua existência mediatizada, como síntese de suas determinações internas que traduzem a realidade em sua maior complexidade. (MILLER, 2022, p. 110).

Ao realizar essa primeira ação de estudo, os alunos identificam os traços gerais e mais relevantes do objeto de estudo, os quais serão ampliados na ação de “modelação” a qual:

[...] consiste em buscar uma forma de representar, por meio da linguagem visual – com letras, desenhos, gráficos –, a relação universal encontrada com a primeira abstração feita sobre o objeto de estudo. Esse processo dá às crianças as condições para que percebam que o modelo não é o objeto em si, mas uma forma de representá-lo de modo a permitir observar as inter-relações entre as suas características e analisar suas propriedades e modo de estruturação interna. (MILLER, 2022, p. 110).

Ao elaborar um modelo esquemático do objeto estudado, o aluno consegue observar as inter-relações e as características que o constituem por meio da análise de suas propriedades internas. Em relação ao graduando em Pedagogia, que se prepara para atuar como professor da Educação Infantil, esse modelo esquemático possibilita-lhe explicitar as características fundamentais do conceito a ser apropriado, por exemplo, os conceitos “educação”, “criança”, “desenvolvimento”. Assim, por meio do modelo obtido como

produto da análise mental, os graduandos podem evidenciar propriedades internas do objeto de estudo, suas relações e sua estrutura interna, de forma que “[...] sob a orientação do professor e trabalhando em cooperação com os colegas, ao mesmo tempo em que vão descobrindo os componentes organizadores do objeto de estudo, descobrem também o modo de sua organização, de sua estruturação.” (MILLER, 2022, p. 111).

Além da “abstração inicial” e da “modelação”, Miller (2022) destaca a ação de transformar, reconstruir o modelo para buscar sua relação universal. Enquanto na ação de “modelação” o aluno está atento às características particulares do conceito a ser apropriado, na ação de transformação busca compreender as relações universais que o determinam.

Além dessas ações, o “controle” e a “avaliação” também são componentes da “atividade de estudo” e “No momento em que são executadas, [...] requerem que os alunos utilizem sua capacidade de reflexão, pela qual eles podem voltar a sua atenção às ações da tarefa e ao exame de seus fundamentos, tendo sempre em vista o que desejam conseguir como resultado de suas ações de estudo.” (MILLER, 2022, p. 113).

Zaika, Repkin e Repkina (2019) explicitam os níveis de formação das ações de controle e avaliação, assim como das características essenciais e adicionais para diagnóstico pelo professor, como apresento no quadro a seguir.

Quadro 19 – Os níveis de formação de ações de controle, segundo Zaika, Repkin e Repkina (2019)

Nível	Nome do nível	Característica essencial para diagnosticar	Características adicionais para diagnosticar
1	A ausência de controle	As ações de estudo não são controladas; não se comparam com o modelo; o aluno não percebe os erros cometidos e não os corrige, mesmo em relação à repetição múltipla de ações.	O aluno não sabe encontrar os erros e nem corrigi-lo; com frequência comete os mesmos erros, mesmo a partir da solicitação do professor em relação à repetição múltipla das ações; há carência de críticas em relação aos erros corrigidos; tão pouco se dá conta dos erros dos outros alunos.
2	O controle no nível de atenção involuntária	Em relação à ação que é repetida muitas vezes, o aluno, embora não sistematicamente, possa dar-se conta sem consciência da diferença de ações e do esquema involuntariamente memorizado, não consegue argumentar suas ações ao perceber o erro.	O aluno, ao atuar como se não tivesse conscientização, prevê a diferença correta das ações, mas, muitas vezes, comete os mesmos erros e os corrige sem segurança; nas ações conhecidas, comete erros com a mesma frequência que nas ações pouco conhecidas e não os corrige.
3	O controle potencial a nível de atenção voluntária	O aluno, na realização e uma nova ação, torna seu modelo mais conciso, no entanto, é mais difícil realizar as ações paralelas ao estudo e sua comparação com o modelo, mas, numa retrospectiva, faz uma comparação desse tipo, corrige os erros com argumentação.	O aluno, no processo de realização da tarefa, não usa o modelo aprendido, mas após sua resolução, particularmente a partir da solicitação do professor, pode compará-lo com o modelo, encontrar e corrigir erros; nas ações que se repetem muitas vezes não comete erros, os corrige facilmente.

Nível	Nome do nível	Característica essencial para diagnosticar	Características adicionais para diagnosticar
4	O controle atual no nível de atenção voluntária	No processo de realização das ações, o aluno é orientado para o modelo geral aprendido e, com sucesso, compara com esse o processo de resolução do problema, quase sem cometer erros.	O aluno encontra os erros cometidos e os corrige por si mesmo; explica corretamente suas ações; controla conscientemente o processo de resolução da tarefa por parte de outros alunos; ao encontrar uma nova tarefa, não faz adaptações do modelo usado; não controla se é apropriado para as novas condições.
5	O controle de potencial reflexivo	O aluno resolve um problema; usa com sucesso a relação do modelo antigo não adequado, mas quando, com a ajuda do professor, descobre que o modelo não é adequado às novas condições, trata de introduzir a ação corretiva.	O aluno realiza as tarefas que correspondem ao modelo, sem a ajuda do professor, ele não pode encontrar, com segurança e sem erros a diferença do modo aprendido com as novas condições.
6	O controle atual reflexivo	O aluno resolve um novo problema sozinho; descobre seus erros em relação à não correspondência do modelo e às novas condições do problema e, por si só, corrige o modelo, executando uma ação adequada.	O aluno bem-sucedido controla a correspondência das ações realizadas com seu modelo, como também se o mesmo modelo é apropriado para as condições alteradas da tarefa; em uma série de casos ele introduz a correção no modelo da ação antes de começar sua realização.

Fonte: ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 416-417.

Como destacado no Quadro 19, a ação de controle passa por seis níveis (“ausência de controle”, “controle no nível de atenção involuntária”, “controle potencial a nível de atenção voluntária”, “controle atual no nível de atenção voluntária”, “controle de potencial reflexivo” e “controle atual reflexivo”) os quais podem orientar as ações didáticas do professor.

No caso em análise, o desenvolvimento das ações de controle é duplamente relevante, pois, por um lado, contribui para o

acompanhamento das apropriações durante a formação inicial e, por outro, possibilita o desenvolvimento de hábito de controlar ações de estudo (importante ação a ser desenvolvida pelo professor da Educação Infantil ao longo de sua carreira).

Concomitantemente à ação de “controle”, desenvolve-se, também a ação de “avaliação”, cujos níveis de formação são: “ausência de avaliação”, “avaliação retrospectiva não adequada”, “avaliação retrospectiva adequada”, “avaliação prognóstica não adequada”, “avaliação prognóstica potencial adequada” e “avaliação prognóstica atual adequada”. No Quadro 20, são apresentadas as características essenciais e adicionais quanto ao diagnóstico da ação de avaliar.

Quadro 20 – Os níveis de formação da ação de avaliação, segundo Zaika, Repkin e Repkina (2019)

Nível	Nome do nível	Característica essencial para diagnosticar	Características adicionais para diagnosticar
1	Ausência de avaliação	O aluno não sabe, não tenta e não experimenta a necessidade da avaliação de suas ações nem por si só, nem a pedido do professor.	O aluno percebe a nota sem crítica; no caso da nota ser muito baixa, não identifica a argumentação da mesma; não é capaz de avaliar suas habilidades em relação à tarefa proposta.
2	Avaliação retrospectiva não adequada	O aluno não sabe, não tenta avaliar suas ações, mas experimenta a necessidade de obter a avaliação externa de suas ações; tem orientação para as notas do professor.	A partir do pedido do professor, o aluno avalia suas ações se orientando, não para seu conteúdo, mas para suas características externas de resolução da tarefa.
3	Avaliação retrospectiva adequada	O aluno avalia suas ações e argumenta a certeza ou o erro do resultado, comparando o mesmo com o modelo das ações.	O aluno percebe a nota do professor, com críticas; não pode avaliar suas habilidades para resolver uma nova tarefa e não tenta fazer isso; pode avaliar as ações de outros alunos.

Nível	Nome do nível	Característica essencial para diagnosticar	Características adicionais para diagnosticar
4	Avaliação prognóstica não adequada	O aluno, que ao iniciar a resolução de uma nova tarefa, tenta avaliar suas habilidades em relação à sua solução, no entanto, só leva em consideração o fato de ser conhecido ou desconhecido para ele e não as possibilidades de modificar os modos conhecidos da ação.	O aluno, livremente e com os argumentos, avalia as tarefas já resolvidas, busca avaliar suas habilidades na resolução das novas tarefas; muitas vezes, faz com que os erros apenas tenham as características externas da tarefa e não a sua estrutura; não pode fazer isso antes da resolução da tarefa, inclusive com a ajuda do professor.
5	Avaliação prognóstica potencial adequada	O aluno, que ao iniciar a resolução de uma nova tarefa, pode, com a ajuda do professor, mas não por si só, avaliar suas habilidades em relação à solução da tarefa, levando em consideração as possibilidades de modificar os modos de ação conhecidos.	O aluno pode, com a ajuda do professor, mas não sozinho, argumentar a possibilidade ou a impossibilidade de resolver a tarefa proposta, com base na análise dos modos de ação conhecidos; faz isso sem segurança e com dificuldade.
6	Avaliação prognóstica atual adequada	O aluno, que ao iniciar a resolução de uma nova tarefa pode, por si só, avaliar suas habilidades em relação à solução da tarefa, levando em consideração a possível modificação dos modos de ação conhecidos.	O aluno pode, por si só, argumentar a possibilidade ou impossibilidade de resolver a tarefa proposta, com base na consciência da especificidade dos modos de ação conhecidos e suas variedades, bem como os limites de seu uso.

Fonte: ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019, p. 417-418.

Embora possam parecer demasiadamente diretivas, as indicações de Zaika, Repkin e Repkina (2019) são fecundas à orientação didática (no caso específico, ao professor do curso de Pedagogia) por indicarem caminhos metodológicos à organização e ao desenvolvimento do estudo como atividade. Carente de orientações específicas, o professor corre o risco de não conseguir

efetivar princípios didáticos coerentes ao ensino que visa ao desenvolvimento dos alunos. A formação inicial do professor para a Educação Infantil pautada nesses princípios, demanda orientações precisas para sua efetivação.

Como demonstrado, a formação de cada um dos componentes indicados da “atividade de estudo” parte de um nível de “ausência”, ou seja, parte de uma capacidade parcialmente desenvolvida que pode alcançar níveis cada vez mais elaborados, quando didaticamente orientada a esse objetivo. Assim, observa-se o princípio do “bom ensino” preconizado por Vigostki (2016) o qual decorre de ações intencionalmente organizadas ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em síntese, os dados apresentados possibilitam verificar que a “atividade profissional/de estudo” contribui à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil à medida que possibilita que o graduando desenvolva habilidades e hábito de pensar teoricamente (pensar a partir de conceitos científicos) sobre aspectos pedagógicos. Tal desenvolvimento decorre da apropriação de conhecimentos historicamente produzidos sobre o processo educativo de crianças de creche e “pré-escola”.

A apropriação de conhecimento pelos futuros professores, a partir dos pressupostos defendidos, não tem como objetivo apenas a aquisição de conhecimentos, visto que essa é concebida como caminho à finalidade do aprendizado e não seu fim. Nesse sentido, os objetivos finais quanto à aquisição de conhecimentos pelos graduandos em Pedagogia que se preparam para atuar como professora e professor de Educação Infantil são: aprender a pensar a partir de conceitos didático-pedagógicos que possibilitem posicionarem-se ativamente na vida social; estabelecer unidade entre palavra e ação (de forma a superar o verbalismo pedagógico);

desenvolver o sentido de responsabilidade social (compromisso com o bem comum); e o desenvolvimento da criatividade ante os problemas pedagógicos. Em suma, a finalidade da aquisição de conhecimentos é compreender e transformar o real.

Para que esse objetivo seja atingido, são necessárias ações didáticas durante a formação inicial do professor para a Educação Infantil a serem efetivadas por meio de tarefas motivadoras de saltos qualitativos no desenvolvimento do psiquismo do graduando em Pedagogia (e de outros cursos) a partir do desenvolvimento do pensamento teórico (que demanda análise, reflexão e planificação mental), da autotransformação dos alunos e do desenvolvimento de princípios gerais de ação docente (ou seja, desenvolvimento de habilidades e modos de agir orientados teoricamente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo elegido a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil como objeto de análise, busquei, ao longo deste livro, compreender quais as contribuições da “atividade profissional/de estudo” a essa formação. Os resultados da análise empreendida foram materializados discursivamente em capítulos, por meio dos quais busquei responder às seguintes questões norteadoras:

Quais conceitos operativos são utilizados neste livro?

Qual a produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia (2006-2019)?

O que sabemos sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, no Brasil?

Quais as propostas brasileiras à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

“Atividade de estudo”: uma possibilidade à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil?

Considero que o caminho metodológico utilizado apresenta princípios do método materialista histórico-dialético proposto por Marx (2010), principalmente quanto à totalidade ou integralidade do objeto de pesquisa. Como destaca Beatón (2017), a explicação científica demanda considerar as condições materiais concretas e objetivas do objeto investigado, assim como seu processo histórico e as condições concretas de sua materialização. Tais aspectos permitem explicação integral do fenômeno observado.

Pautada nesse princípio, busquei, nos capítulos 2 e 3, situar historicamente o objeto analisado de forma a demonstrar que a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil realizada entre 2006 e 2019 decorre de opções humanas alicerçadas, entre outros, em posicionamento teórico, filosófico e político. Como destaque, essa formação apresenta limitações (decorrentes, dentre outros aspectos, da saturação curricular) e contribuições parciais ao desenvolvimento da futura professora e do futuro professor de creche e “pré-escola”.

Ainda segundo Beatón (2017), a busca pela totalidade faz-se mais integral por meio de outros trabalhos e investigações (inclusive que não foram desenvolvidos a partir do método materialista histórico-dialético) o que demanda análise crítica do objeto de pesquisa. Por isso, nos capítulos 2 e 3, não analisei apenas textos resultantes de pesquisas desenvolvidas a partir da Teoria Histórico-Cultural, busquei, assim, explicitar algumas contradições existentes entre esta e outras matrizes teóricas.

Como afirma Paulo Netto (2011), o método materialista propicia alcançar a essência do objeto analisado, ou seja, sua estrutura e dinâmica. Para tanto, o pesquisador parte dos fenômenos aparentes e, por meio de procedimentos analíticos e sintéticos, reproduz, no plano do pensamento, a dinâmica interna do objeto. A isso Marx

nomeia de “concreto pensado” (PAULO NETTO, 2011). Busquei recorrer a esse princípio como forma de contribuir com o desenvolvimento de teorias que possibilitem avanços para além das aparências do fenômeno investigado, ou seja, partindo da aparência objetiva procurei compreender a essência do objeto investigado, por meio de análise explicativa de algumas de suas múltiplas determinações.

Ancorada nesse propósito, recorri a citações literais como forma de apresentar os dados a partir dos pesquisadores que os produziram, buscando, assim, manter a fidelidade a eles além de permitir que o leitor acompanhasse a análise e pudesse refutá-la ou ratificá-la.

Desse modo, utilizei técnicas decorrentes de pesquisa bibliográfica. Quanto a esse aspecto, Paulo Netto (2011, p. 26) destaca que Marx, para elaborar sua teoria, utilizou distintas técnicas de pesquisa denominadas, atualmente, como análise bibliográfica e documental, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevista, instrumentos quantitativos, dentre outras.

Dos resultados apresentados, depreendo que as pesquisas sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil, publicadas/publicizadas entre 2006 e 2019, foram realizadas em instituições públicas de Ensino Superior localizadas, predominantemente na região sudeste do Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo. Dentre essas instituições destaca-se a Unesp *campus* de Presidente Prudente/SP onde mais pesquisas foram desenvolvidas e a qual teve o curso de Pedagogia mais abordado no que tange ao objeto analisado.

Constato, também, que a investigação quanto à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil é uma preocupação feminina e que, em decorrência da quantidade

insuficiente de pesquisas sobre essa formação, concebo-a como campo de pesquisa em constituição.

Dentre as propostas apresentadas pelos pesquisadores dos textos que compõem o *corpus* de pesquisa quanto a essa formação destaca-se indicação sobre necessidade de sólida formação teórico-científico, didático-pedagógico e prático-metodológico. Assim como outros pesquisadores (ALMADA, 2011; ALMEIDA, 2016; CASTRO; LIMA, 2012; MELLO, 2014; MELO, 2014; RAUPP; ARCE, 2009; TELLES, 2018), considero que os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural são fecundos a esse propósito, pois possibilitam compreender o processo educativo como atividade (LEONTIEV, 2004; 2016). Para tanto, é necessário ampliar a quantidade de pesquisas a partir dos princípios dessa teoria, visto que, dos 51 textos selecionados para análise, apenas sete decorrem de tais fundamentos.

Dos textos analisados, destaco o relato de experiência apresentado por Mello (2014) pela coerência com os princípios da “atividade profissional/de estudo” (ainda que a pesquisadora não utilize essa expressão). Essa professora-pesquisadora apresenta (MELLO, 2014) ações de ensino voltadas à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil por meio da disciplina “Estágio supervisionado na Educação Infantil”, ministrada junto ao curso de Pedagogia, da Unesp-Marília/SP, entre 1992 e 2003. Como afirma a pesquisadora (MELLO, 2014), tais ações foram pautadas em princípios da Teoria Histórico-Cultural.

No caso específico da formação do professor, concebo, pela análise empreendida, que atuar na Educação Infantil não é o mesmo que atuar junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto as especificidades de cada grupo de crianças no que se refere, dentre outros aspectos, à idade (cronológica e pedológica), ao lugar

social e à “atividade guia” do desenvolvimento. Assim, há que se abordar ao longo dessa formação inicial aspectos específicos referentes a ser professora e professor na Educação Infantil, de maneira a contribuir efetivamente com o desenvolvimento do graduando.

Outro aspecto relevante é o fato de que atuar na Educação Infantil implica conceber as características físicas, emocionais, cognitivas, afetivas etc. das crianças de creche e de “pré-escola”, pois, em tais instituições, são atendidas crianças em momentos diferentes do desenvolvimento humano e, portanto, cujo desenvolvimento é guiado por distintas atividades.

Para que a formação inicial da professora e do professor para a Educação Infantil seja de fato “sólida” no que tange aos aspectos teórico-científico, didático-pedagógico e prático-metodológico é necessário tempo (cronológico) para que possam ocorrer ações didático-pedagógicas intencionalmente organizadas para esse fim. Isso, entretanto, não ocorreu no período analisado (2006-2019) por conta da aglutinação de atribuições conferidas à formação do Pedagogo (formar o docente – da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de jovens e adultos –, o gestor e o pesquisador).

Depreendo, pois, que alicerçar a formação do jovem que se prepara para atuar como professor de crianças em creche e “pré-escola” em princípios decorrentes da Teoria Histórico-Cultural pode possibilitar saltos qualitativos em seu desenvolvimento psíquico e nas relações que estabelece com a realidade objetiva.

A estrutura da “atividade de estudo” (DAVÍDOV, 1988; DAVIDOV, 2019a; 2019b; DAVÍDOV; MÁRKOVA, 2019) parece-me caminho didático-metodológico profícuo à essa formação, porque, por meio dela, o aluno tem a oportunidade de desenvolver o pensamento teórico mediante ações mentais de análise, síntese,

abstração e generalização. Esse tipo de pensamento decorre, como demonstrado, por meio da formação de conceitos científicos que demanda apropriação de signos culturais, dentre os quais a palavra, que se caracteriza como símbolo que representa o conceito.

As considerações apresentadas indicam confirmação da hipótese norteadora de pesquisa de que investigar a “atividade profissional/de estudo” pode contribuir para a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil porque possibilita compreender período importante do desenvolvimento humano, ou seja, compreender como essa atividade contribui para o desenvolvimento dos graduandos em Pedagogia (atual *locus* de formação inicial desses futuros profissionais). Pautar a formação em destaque em conhecimentos sobre as características dessa “atividade-guia” permitiu investigar o desenvolvimento do pensamento teórico da futura professora e do futuro professor de creche e “pré-escola” o qual requer apropriação de princípios generalizados de ação sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Isso posto, reitero a defesa da tese que a “atividade profissional/de estudo” contribui à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil à medida que possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico dos graduandos essencial à compreensão dos fenômenos educativos por meio de generalização, abstração, análise e síntese. Assim, têm a oportunidade de desenvolver a capacidade de agir sobre tais fenômenos para além de suas aparências imediatas, estabelecendo princípios generalizados de ação mediados por abstrações teóricas. O desenvolvimento do pensamento teórico possibilita articular teoria e prática, pois o agir é subsidiado pelo pensar que considera, não apenas, o fenômeno observável, mas o conjunto de relações que o constitui. Em síntese, defendo 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.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÓES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 241-265. (Coleção Educação Contemporânea)

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; HAAS, Celia Maria; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Formação de professores da educação básica no Brasil – Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá-PR, v. 35, n. 1, p. 105-115, jan./jun. 2013. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16504/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para educação infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107236/319867.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104797>. Acesso em: 06 mar. 2020.

ALMEIDA, Marília Dejanira Berberick de. **Educação Infantil e a formação inicial de professores**: com a palavra, a argumentação. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2244>. Acesso em: 04 mar. 2020.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n.43, p. 103-117, set./2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoa, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 195-219. (Coleção Educação Contemporânea).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, RJ: [s/l], 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**. Rio de Janeiro, RJ: [s/l], 2011.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2013.

BEATÓN, Guillermo Arias. *La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa*. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (org.). **A questão do método e a teoria Histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2017, p. 19-35.

BONILHA, Aline Marques. **O curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012055.pdf>. Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Nota técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: [documento *on line*], 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 10/2021**: Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019,

que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: [documento *online*], 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90921. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)** (Resolução CNE nº. 02, de 20 de dezembro de 2019). Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 46-49, 2019.¹¹⁹

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 07, de 18 de dezembro de 2018**: Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 49-50, 2018a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/12/2018&jornal=515&pagina=50&totalArquivos=197>. Acesso em: 30 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep). **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura)**. Brasília, DF: Inep; Mec, [2018b]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Pedagogia_Licenciatura.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

¹¹⁹ Publicado no DOU em 15 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura** (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006). Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11-12, 2006a.¹²⁰

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**: altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 3.276, de 06 de dezembro de 1999**: dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

BRZEZINSKI, Iria (coord. e org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

¹²⁰ Publicação no DOU n. 92, de 16 de maio de 2006.

BRZEZINSKI, Iria (coord. e org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CALVINO, Italo. **O cavaleiro inexistente**. Tradução de Nilson Moulin. 3. reimp. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MONN, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012, p. 11-20.

CASTRO, Rosane Michelli de; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 12, n. 35, p. 121-142, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5032/14090>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MELLO, Suely Amaral. A Educação Infantil e o movimento processual de desenvolvimento da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria da atividade de estudo – livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 317-343. (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 8)

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Docência na Educação Infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 417-435, jan./abr. 2019. Disponível

em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056>. Acesso em: 04 mar. 2020.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Formação inicial para a docência na Educação Infantil: indicadores da produção acadêmica. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 69-84, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4967>. Acesso em 10 jul. 2020.

DALRI, Jeane Carvalho. **Contribuições do curso de pedagogia para a atuação com crianças de 0 a 3 ano**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Humanas e da Comunicação, Itajaí-SC, 2007. Disponível em:

<http://siaibib01.univali.br/pdf/Jeane%20Carvalho%20Dalri.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019a, p. 171-173.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019b, p. 289-300.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019, p. 191-213.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. ***La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental.*** Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V.; LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A. K. *Introducción.* *In*: LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A. K.; DAVIDOV, V. V. ***Formación de la actividad docente de los escolares.*** Ciudad de La Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1987, p. 05-09.

DAVIDOV, V. V. *Las bases teórico-metodológicas de la investigación psicológica de la actividad docente.* *In*: LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A. K.; DAVIDOV, V. V. ***Formación de la actividad docente de los escolares.*** Ciudad de La Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1987, p. 10-20.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/03.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma pedagogia da infância. **Revista zero-a-seis**, v. 20, n. 38 p. 288-302, jul./dez. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288>. Acesso em: 23 fev. 2020.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de Pedagogia**: estágio e pesquisa. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253908/1/Drumond_Viviane_D.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

DRUMOND, Viviane. Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em cursos de Pedagogia. **Olh@res: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, n. 1, v. 1, p. 183-206, maio/2013. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.85>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvvente e a sociedade aberta¹²¹. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.1, p.77-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25053/13890>. Acesso em: 28 out. 2021.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia – livro I. 3. ed.

¹²¹ Artigo originalmente publicado em inglês no Journal of Russian and East European Psychology, vol. 41, n. 5, set./out., 2003, pp. 51–62. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. *All rights reserved*. ISSN 1061–0405/2003. Palestra proferida na terceira Jornada Internacional de Psicologia sobre a Personalidade na Sociedade Civil de Khar'kov. Problemas da Educação Contemporânea. Maio de 1999. (Original Russo: *Razvivaiushchee obrazovanie i otkrytoe obshchestvo*).

Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-172. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor; v. 4)

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES; Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia¹²². **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga/SP, v. 2, n.4, p. 166-188, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1011>. Acesso em: 15 set. 2021.

FAVORETTO, Elizabeth Dantas de Amorim. **Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de Pedagogia e políticas para Educação Infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 2013. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=153670. Acesso em: 05 mar. 2020.

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

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1194>. Acesso em: 04 mar. 2020.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. **Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2010. Disponível em: Acesso em:

¹²² Artigo originalmente publicado na **Revista brasileira de formação de professores – RBFP**, vol. 1, n. 2, p.178-203, set. 2009.

<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/170/1/Maria%20Febronio.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXIII, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 19-12-2018, às 19:36:02.

FÓRUM de Formação de Professores do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Colegiado Institucional Articulador da Formação Inicial e Continuada de Professores do IFC. **Carta de Manifestação das Licenciaturas do IFC – Resolução CNE/CP nº. 02/2019**. 04 nov. 2021. Disponível em: <https://noticias.ifc.edu.br/2021/11/04/carta-manifesto-das-licenciaturas-do-ifc-sobre-a-resolucao-no-02-2019-do-cne-cp/> Acesso em: 06 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 16. ed. São Paulo, SP: Olho d’Água, 2006.

GAZOLI, Monalisa. **Instrumento de pesquisa**: produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia (2006-2019). 2021. Marília, SP: Digitado.

GAZOLI, Monalisa Renata. **Série de leitura Proença (1926-1928) e o ensino da leitura no estado de São Paulo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

GAZOLI, Monalisa. Bibliografia de e sobre Antonio Firmino de Proença: um instrumento de pesquisa. *In*: RAZZINI, Marcia de Paula Gregório (org.). **Antonio Firmino de Proença**: professor, formador, autor. São Paulo, SP: Porto de Ideias, 2010. p. 223-248.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores de educação infantil em cursos de Pedagogia: reflexões e indagações. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Formação de professores na Educação Infantil**: conquistas e realidades. Santos, SP: Editora Universitária *Leopoldianum*, 2018a, p.13-28. *E-book*. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/08/forma%C3%A7%C3%A3o-professores-marineide-1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Formação de professores na Educação Infantil**: conquistas e realidades. Santos, SP: Editora Universitária *Leopoldianum*, 2018b, p.13-28. *E-book*. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/08/forma%C3%A7%C3%A3o-professores-marineide-1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

GOMES, Marineide Oliveira. Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. **Educação Unisinos**, vol. 21, n.1, p. 50-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.211.06/5853>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia da FURG. **Holos**, vol. 30, n. 4, p.521-532,

2014. Disponível em:
http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1687/pdf_86 04 mar. 2020.

HERBERTZ, Dirce Hechler; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Formação inicial de professores para a Educação Infantil: reflexões a partir de realidades da América Latina e Europa. **Reladei**, v.04, n. 03, p. 137-157, dez. 2015. Disponível em:
<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8744>. Acesso em: 04 ago. 2020.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2007. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89814/247091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2009, p. 43-56.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, Alexandre Fernandez; MONN, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

LAMPERT-SHEPEL, Elina. Atividade de estudo: a psicologia e pedagogia do agir¹²³. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.1, p.71-75, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25072>. Acesso em: 28 out. 2021.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Daniil Borosovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos – livro I. 3. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 219-248.

LEAL, Záira F. de Rezende Gonzalez; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 221-237. (Coleção Educação Contemporânea).

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução Prsícila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática; Série Ensino Desenvolvimental; v. 12).

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 14. ed. São Paulo, SP: Cone Editorial, 2016, p. 59-83.

¹²³ Texto originalmente publicado em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, n. 5, set./out., 2003, p. 03–09. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. *All rights reserved*. ISSN 1061–0405/2003.

LEONTIEV, Alex N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em revista**, Curitiba-PR, n. 24, p. 113-147, jul./dez. 2004a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200006&lng=en&tlng=en. Acesso em: 13 out. 2018, às 14:15:22.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 27, p. 05-24, set./dez. 2004b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502702>. Acesso em: 14 ago. 2018, às 15:30:01.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis-SC, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004/5742>. Acesso em: 16 fev. 2021.

LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. **Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana

Mackenzie, São Paulo, SP, 2017. Disponível em:
<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3160>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LOPES, André Porto Ancona. **Como descrever documento de arquivo**: elaboração de instrumento de pesquisa. São Paulo, SP: Arquivo do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os economistas, v. 1)

MARX, Karl. O método da economia política – Apresentação de João Quartim de Moraes. Tradução de Fausto Castilho. **Crítica Marxista**, n.30, p.103-125, 2010. Disponível em:
https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=30&numero_revista=30. Acesso em: 27 out. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Oficinas de Estudos Pedagógicos**: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 73-85.

MARTINS, Telma Aparecida Teles. **A Educação Infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2007. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1975>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. **Professora, educadora ou babá?**: desafios para a construção da identidade profissional na

Educação Infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2012. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/694/1/JAQUELINE%20CRISTINA%20MASSUCATO.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MELLO, Suely Amaral. A formação teórica e o estágio na formação do professor de Educação Infantil: a prática sob o olhar da teoria. **Ensino em Re-Vista**, v.21, n.2, p. 295-304, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1024>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil**: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens? 2014. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14515>. Acesso em: 04 set. 2020.

MILLER, Stela. Atividade de estudo: questões sobre sua formação e desenvolvimento. **Educação em análise**, Londrina, v.7, n.1, p.100-120, jan./jul. 2022. Disponível em: Acesso em: 25 jun. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2000.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Formação docente para a educação infantil: uma leitura do curso de pedagogia pós diretrizes curriculares. **Revista**

Contrapontos – Eletrônica, vol. 17, n. 3, p. 552-574, jul-set 2017.
Disponível em:
<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9532/6169>
. Acesso em: 10 jun. 2020.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 35 p. 99-116, jan./jun. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p99>. Acesso em: 23 fev. 2020.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos. Licenciaturas e educação infantil: desafios para a formação inicial. **Cadernos Cenpec**, v.5, n.1, p. 29-43, jan./jun. 2015. Disponível em:
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/318>. Acesso em: 10 jul. 2020.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2012. Disponível em:
https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4735?locale=pt_BR. Acesso em: 01º. out. 2020.

OLIVEIRA, Anátalia Dejjane Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil**: em busca do sentido da qualidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

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 Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n.1, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7133/5355>. Acesso em: 04 ago. 2020.

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. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 258-277, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8233>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136295/oliveira_mfs_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 21 mar. 2020.

OSHIRO, Katyuscia. **A formação de professores para a infância em Campo Grande/MS: concepções e práticas de educadores após a Habilitação em Educação Infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2010. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8155-a-formacao-de-professores-para-a-infancia-em-campo-grande-ms-concepcoes-e-praticas-de-educadores-apos-a-habilitacao-em-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual na Educação Pré-escolar**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

PASQUALINI, Juliana Campreghe; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

PEIXOTO, Juraciara Paganella. **Contribuições do curso de pedagogia Parfor para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, Lajeado-RS, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/969/1/2015JuraciaraPaganellaPeixoto.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

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-PR, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2860>. Acesso em: 23 fev. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005, p. 17-52.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos; RODRIGUES, Talita Almeida; MARANHÃO, Ana Larisse do Nascimento; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a polivalência. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga-SP, v. 3, n. 2, p. 401-416, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1274/959>. Acesso em: 04 mar. 2020.

PIRES, Juliana Gabricho Capella. **As representações sociais de acadêmicos de curso de Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Juliana%20Gabricho%20Capella%20Pires.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. **Representações Sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/683?locale=pt_BR. Acesso em: 25 jun. 2020.

PUNTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de**

estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019a.

PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da Didática Desenvolvimental da Atividade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obras dos principais representantes russos – livro III. Uberlândia, MG: EDUFU; Paco Editorial, 2019b, p. 313-360.

PUENTES, Roberto Valdés. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da Didática Desenvolvimental da Atividade (1958-2015). *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019a, p. 55-81.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019b, p. 31-53.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A Formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos Pequenos de zero a três anos.** 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 51-91.

REPKN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria da atividade de estudo** – livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019a, p. 211-237. (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 8)

REPKN, Vladimir Vladimirovich. O conceito de atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019b, p. 313-322.

REPKN, Vladimir Vladimirovich. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019c, p. 367-406.

REPKN, Vladimir Vladimirovich. Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019d, p. 407-421.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 15-50.

ROSSENTTI-FERREIRA, Maria Clotilde [et al.]. **Os fazeres na educação infantil**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Cortez; Riberão Preto: Creche Carochinha/CINDEDI, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 28. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol.5)

SCARLASSARA, Bárbara Solana. **Percepções de graduandos de pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181867>. Acesso em: 06 mar. 2020.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre bebês e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16957#preview-link0>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45965>. Acesso em: 26 out. 2021.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de educação infantil no curso de Pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153934>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. **Formação de professores de Educação Infantil**: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2011. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss_rosangela.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Presetas. São Paulo, SP: Ática, 2009a, p. 07-10.

SMOLKA, Ana Luiza. Comentários. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Presetas. São Paulo, SP: Ática, 2009b, p. 11-122.

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**, n. 37, p. 19-42, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=5785>. Acesso em: 10 jul. 2020.

TELLES, Mirela Francelina Medeiros. **Quem ensina na creche?**: Análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UNESP. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidades Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153641>. Acesso em: 04 ago. 2020.

TRICHES, Jocemara; EVANGELISTA, Olinda. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. *In*: **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação – ANPED Sul**. Itajaí/SC: UNIVALI, 2008. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. v. 20, n. 47, p.

46-67, jan./jul. 2018. Disponível em:
<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199>.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 14. ed. São Paulo, SP: Cone Editorial, 2016, p. 103-117.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Investigación experimental del desarrollo de los conceptos*. *In*: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas (Tomo II)**. Tradução José Maria Bravo. 2. ed. Madri: A. Machado Libros, 2001, p. 119-178.

ZAIKA, E. V.; REPKIN, V. V.; REPKINA, G. V. Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I**. Curitiba-PR: CRV; Uberlândia-MG: EDUFU, 2019, p. 407-421.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamilla Gonçalves

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

A Educação Infantil ocupou, ao menos entre 2006 e 2019, espaço restrito na formação inicial do pedagogo (atual *locus* de formação dos professores e das professoras para essa etapa escolar). Nesse livro (resultado de tese de doutorado em Educação – PPGE Unesp–Marília/SP) aborda-se essa realidade e defende-se que a “atividade profissional/de estudo” contribui à formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil à medida que possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico dos graduandos essencial à compreensão dos fenômenos educativos por meio de generalização, abstração, análise e síntese. Assim, esses têm a oportunidade de desenvolver a capacidade de agir sobre os fenômenos educativos para além de suas aparências imediatas, estabelecendo princípios generalizados de ação mediados por abstrações teóricas. O desenvolvimento do pensamento teórico possibilita, portanto, articular teoria e prática (unidade formativa), pois o agir é subsidiado pelo pensar que considera não apenas o fenômeno observável, mas o conjunto de relações que o constitui.

ISBN 978-65-5954-480-6



9 786559 544806