UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA)
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)
POLO SANTARÉM

MADMA LAINE COLARES GUALBERTO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SANTARÉM-PARÁ

SANTARÉM–PA
2025

MADMA LAINE COLARES GUALBERTO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM SANTARÉM-PARÁ

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), polo Santarém, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico.

Linha de pesquisa: Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo.

SANTARÉM–PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

G899f Gualberto, Madma Laine Colares
A formação do professor de educação infantil: uma análise do processo formativo dos acadêmicos do curso de pedagogia de uma universidade pública de Santarém - Pará./ Madma Laine Colares Gualberto. – Santarém, 2025.
230 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientadora: Juracy Machado Pacífico.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró- Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) - Polo Santarém.

1. Educação infantil. 2. Pedagogia. 3. Formação inicial. I. Pacífico, Juracy Machado, *orient*. II. Título.

CDD: 23 ed. 371.12098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

ATA Nº 28

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede - Polo Santarém, apresentada pela discente Madma Laine Colares Gualberto, orientada pela Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico, da Linha de Pesquisa EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: FORMAÇÃO DO EDUCADOR, PRÁXIS PEDAGÓGICA E CURRÍCULO, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA.

Ao primeiro dia do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco, às 15h05min, em uma sala on-line, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Madma Laine Colares Gualberto, pela apresentação da sua Tese intitulada "A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SANTARÉM-PARÁ". A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico (Presidente) e pelos membros: Dra. Josiane Brolo (avaliadora externa à Instituição); Dr. Hergos Ritor Froes de Couto (avaliador externo ao Programa); Dra. Edna Ferreira Coelho Galvão (avaliadora externa à instituição); Dra. Sinara Almeida da Costa (avaliadora externa ao Programa) e Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares (avaliadora interna). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer APROVADA. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão final. Nada mais havendo a tratar, a Presidenta da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pela Presidenta, examinadores e discente.

(x) APROVADA

( ) REPROVADA

gov.br Documento assinado digitalmente
EDNA FERREIRA COELHO GALVAO
Data: 08/04/2025 09:22:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. EDNA FERREIRA COELHO GALVÃO, UEPA
Examinadora Externa à Instituição

Dra. JOSIANE BROLO, UNIR
Examinadora Externa à Instituição

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSIANE BROLO
Data: 01/04/2025 18:35:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. SINARA ALMEIDA DA COSTA, UFOPA
Examinadora Externa ao Programa

gov.br Documento assinado digitalmente
SINARA ALMEIDA DA COSTA
Data: 01/04/2025 18:42:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. HERGOS RITOR FROES DE COUTO, UFOPA
Examinador Externo ao Programa

gov.br Documento assinado digitalmente
HERGOS RITOR FROES DE COUTO
Data: 07/04/2025 23:17:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

JURACY MACHADO PACÍFICO, UNIR
Presidente

gov.br Documento assinado digitalmente
JURACY MACHADO PACIFICO
Data: 01/04/2025 18:27:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

MADMA LAINE COLARES GUALBERTO
Doutorando

gov.br Documento assinado digitalmente
MADMA LAINE COLARES GUALBERTO
Data: 07/04/2025 19:11:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dedico este trabalho às minhas mães queridas Luzinete, Leuda e Lúcia (In Memoriam), ao meu saudoso pai Vargas (In Memoriam), à minha linda filha Maitê Luiza, aos meus sobrinhos-filhos Laís Naomi e Samuel, ao meu amado esposo André Rodrigues e aos meus irmãos companheiros Milca, Midiã e Abraão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, sabedoria, força e fé em todos os momentos, indispensáveis para concretizar mais este passo tão importante em minha vida.

À Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em nome da magnífica reitora, Profa. Dra. Aldenize Ruela, e da vice-reitora, Solange Ximenes, pela concessão de afastamento integral para cursar o doutorado, fomentando minha qualificação e capacitação enquanto servidora desta instituição de ensino.

Aos participantes e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva (GEPEIN) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), pelas discussões compartilhadas acerca da Teoria Histórico-Cultural e da Educação Infantil, que direcionaram os escritos desta tese.

Aos líderes e membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI), da Ufopa, que me acolheram e contribuíram com esta pesquisa, fortalecendo os conhecimentos e iluminando os caminhos para a conclusão bem-sucedida desta etapa do doutorado.

À Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico, minha querida orientadora, que, com toda a sua gentileza, sensibilidade e conhecimento, me incentivou na produção do nosso trabalho, criando possibilidades de aprimoramento de ideias e estudos. Ela é minha referência de dedicação, profissionalismo e força. Agradeço por confiar em mim e por me ajudar em todos os momentos.

Ao Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto, que, através de sua história de luta, persistência e superação, encanta a todos ao seu redor, sendo um exemplo de profissional e ser humano. Foi meu orientador no mestrado, e tê-lo na banca avaliadora desta tese é uma felicidade sem tamanho.

À Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa, por me introduzir no universo da Educação Infantil e da Teoria Histórico-Cultural de forma intensa e encantadora. Uma

profissional ímpar que, desde o primeiro momento, se dispôs a contribuir com esta tese com muita sabedoria, proatividade e dedicação.

Às Profas. Dras. Edna Ferreira Coelho Galvão e Patrícia Reyes de Campos Ferreira, minhas referências como educadoras responsáveis, humanas e competentes. Desde minha graduação, eu as admirava, e sinto-me honrada por tê-las na banca avaliadora desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares, pelo aceite em participar da banca avaliadora desta pesquisa e, ainda, por ser uma profissional incrível, que agregou valores e conhecimentos indispensáveis para minha formação.

À Profa. Dra. Josiane Brolo, por ser uma profissional maravilhosa, apaixonada pelas infâncias, pelas crianças e pela poesia, que gentilmente aceitou participar da banca avaliadora desta tese, contribuindo significativamente para o aprimoramento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Brito, pelas contribuições na construção desta pesquisa, trazendo reflexões importantes para repensar a formação de professores.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, pelos encontros e debates formativos acerca da Educação na Amazônia. Sua postura profissional, inteligência e autenticidade são admiráveis.

Ao Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba, pelas palavras extremamente incentivadoras e por seu compromisso em contribuir cientificamente para esta pesquisa.

À Profa. Dra. Lílian Oliveira, pelas contribuições substanciais que fortaleceram ainda mais a escrita desta tese. Sua sabedoria, compromisso e dedicação são inspiradores.

Aos professores e professoras formadores, participantes desta pesquisa, que colaboraram imensamente, fornecendo os dados coletados para análise. Desde o início, demonstraram disponibilidade e sensibilidade para com a importância do trabalho.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), pelos ensinamentos essenciais para a minha formação como discente e pesquisadora.

À minha querida amiga Diana Campos Fontes Arcanjo, parceira de estudos e inseparável nesta caminhada, que, através de sua amizade, proatividade, sabedoria e dedicação, me incentivou e fortaleceu em todos os momentos. Agradeço por ser tão presente em minha vida, mesmo com a distância física.

Ao meu amigo Prof. Dr. Márcio Darlen Lopes Cavalcante, por todas as contribuições na área das tecnologias digitais, que aprimoraram as ferramentas utilizadas para viabilizar a produção dos dados desta tese.

A todos os meus familiares e amigos, em especial Gilvandro Chagas, Rogério Yano, Poliana Fernandes, Talita Ananda, Alessandra Pereira, Maristela Araújo, Rafaela Rente, Renata Maia, Jucenira Alves e Amanda Brasil, que sempre torceram por mim e fazem parte da minha história.

A criança se desenvolve por meio da internalização de atividades sociais e culturais, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo (Vygotsky, 2001, p. 94).

RESUMO

A presente tese tem como objetivo geral compreender os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos concernentes à formação inicial de professores para atuação na Educação Infantil, desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública de Santarém – Pará. Trata-se de uma pesquisa alicerçada no materialismo histórico-dialético, realizada por meio de um estudo bibliográfico, empírico e documental. Na etapa da pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores(as) formadores(as) do curso de Pedagogia, incluindo a coordenação do curso. Os dados foram tratados a partir da triangulação de dados (Stake, 2007), considerando três eixos analíticos: Eixo 1 – constituição do curso; Eixo 2 – currículo do curso; Eixo 3 – as concepções de ensino/aprendizagem que sustentam o curso. Os resultados apontam que, em termos científicos, a universidade dispõe de apoio à pesquisa, com bolsas de iniciação científica e diversos grupos de pesquisa institucionalizados, o que contribui para a formação científica dos discentes. Entretanto, a quantidade de bolsas não é suficiente, sendo necessário redefinir os critérios para concessão. Em relação à formação política, percebe-se que os acadêmicos são bastante envolvidos em movimentos sociais. Em termos humanos, há um grande impacto na formação do acadêmico que se envolve nas atividades do curso. Percebe-se uma evolução pessoal, com respeito às diferenças e uma maior capacidade de reflexão sobre seu papel no mundo enquanto cidadão. Isso contribui para um olhar crítico sobre os objetivos da educação, que devem transformar e formar consciências acerca da realidade. Em termos didático-pedagógicos, existem lacunas formativas que impactam o despreparo para atuar de maneira efetiva no campo educacional, tais como conhecimento limitado acerca da educação inclusiva, da gestão escolar, da Educação Infantil, como berçários e bebês, documentação pedagógica e planejamento. Por fim, uma crítica recorrente ao curso é o fato de contemplar muitas áreas de atuação, o que acaba fragmentando a formação e tornando-a incipiente, evidenciando os dilemas da formação e da profissão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia; Formação Inicial; Projeto Pedagógico do Curso.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the scientific, human, political, and didactic-pedagogical aspects related to the initial training of teachers for work in Early Childhood Education, as developed in the undergraduate Pedagogy program at a public university in Santarém, Pará. This is a study grounded in historical-dialectical materialism and carried out through bibliographic, empirical, and documentary research. In the empirical stage, semi-structured interviews were conducted with eight faculty members of the Pedagogy program, including the course coordinator. The data were analyzed using data triangulation (Stake, 2007), based on three analytical axes: Axis 1 – course structure; Axis 2 – course curriculum; Axis 3 – teaching/learning conceptions underpinning the program. The results indicate that, scientifically, the university offers research support through undergraduate research scholarships and several institutionalized research groups, contributing to students' scientific development. However, the number of scholarships is insufficient, making it necessary to redefine the allocation criteria. Regarding political formation, students are found to be highly engaged in social movements. On the human level, involvement in course activities has a significant impact on student development. Personal growth is evident, including respect for differences and an enhanced ability to reflect on one's role in the world as a citizen. This fosters a critical perspective on the aims of education, which should aim to transform and raise awareness about reality. In didactic-pedagogical terms, there are gaps in training that result in unpreparedness for effective practice in the educational field, such as limited knowledge of inclusive education, school management, Early Childhood Education (including nurseries and infants), pedagogical documentation, and lesson planning. Lastly, a recurring critique of the program is that it encompasses too many areas of practice, leading to a fragmented and incipient training, which highlights the dilemmas of teacher education and the profession itself.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogy; Initial Teacher Training; Course Pedagogical Project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Síntese das estratégias metodológicas..... 55
Imagem 2 – Triangulação dos dados..... 55
Imagem 3 – Conteúdos de formação operacional e formação teórica..... 107
Imagem 4 – Esquema universal do trabalho pedagógico..... 108
Imagem 5 – Desafios específicos enfrentados pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da região Oeste do Pará..... 190
Imagem 6 – Participação dos acadêmicos em projetos de iniciação científica, extensão e ensino..... 196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da busca sobre o objeto de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES..... 29
Quadro 2 – Tipos de pesquisas realizadas nas teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023..... 29
Quadro 3 – Metodologias de pesquisa aplicadas em teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023..... 30
Quadro 4 – Técnicas e instrumentos de coleta e produção de dados aplicados em teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023..... 30
Quadro 5 – Procedimentos de organização e análise de dados aplicados em teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023..... 31
Quadro 6 – Temas abordados em teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023..... 32
Quadro 7 – Teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023, organizadas por área temática. 32
Quadro 8 – Participantes da pesquisa..... 50
Quadro 9 – Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa..... 51
Quadro 10 – Organização curricular do curso de Pedagogia em 1939..... 57
Quadro 11 – Organização curricular do curso de Pedagogia em 2006..... 63
Quadro 12 – Organização curricular do curso de Pedagogia em 2015..... 65
Quadro 13 – Organização curricular do curso de Pedagogia em 2024..... 78
Quadro 14 – Indicadores para melhorias do curso de Pedagogia..... 119
Quadro 15 – Programas direcionados ao ensino..... 120
Quadro 16 – Programas direcionados à extensão..... 121
Quadro 17 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de extensão (Ano 2022)..... 122
Quadro 18 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de extensão (Ano 2023)..... 123
Quadro 19 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de extensão (Ano 2024)..... 124

Quadro 20 – Programas direcionados à pesquisa..... 126
Quadro 21 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de pesquisa (Ano 2022)..... 127
Quadro 22 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de pesquisa (Ano 2023)..... 127
Quadro 23 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de pesquisa (Ano 2024)..... 128
Quadro 24 – Perfil do Egresso do curso de Pedagogia..... 129
Quadro 25 – Temáticas do TCC dos acadêmicos de Pedagogia (Ano 2022)..... 131
Quadro 26 – Temáticas do TCC dos acadêmicos de Pedagogia (Ano 2023)..... 133
Quadro 27 – Temáticas do TCC dos acadêmicos de Pedagogia (Ano 2024)..... 135
Quadro 28 – Componentes curriculares do núcleo de estudos integradores..... 141
Quadro 29 – Estágios supervisionados..... 141
Quadro 30 – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)..... 141
Quadro 31 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 1º semestre..... 142
Quadro 32 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 2º semestre..... 143
Quadro 33 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 3º semestre..... 143
Quadro 34 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 4º semestre..... 144
Quadro 35 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 5º semestre..... 144
Quadro 36 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 6º semestre..... 145
Quadro 37 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 7º semestre..... 146
Quadro 38 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 8º semestre..... 147
Quadro 39 – Componentes complementares do curso de Pedagogia..... 148
Quadro 40 – TCC na estrutura curricular do curso de Pedagogia..... 148
Quadro 41 – Estágios supervisionados obrigatórios na estrutura curricular do curso de Pedagogia..... 149
Quadro 42 – Estágios supervisionados optativos na estrutura curricular do curso de Pedagogia..... 150
Quadro 43 – Componentes curriculares no campo da Educação Infantil..... 159
Quadro 44 – Participantes das entrevistas semiestruturadas..... 175

LISTA DE SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANDIPE	Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação nacional pela formação dos profissionais da Educação
CAISAP	Crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ForumDir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FORPROEX	Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
GPCEPE	Cognições e Práticas Formativas Educacionais em Espaços Escolares e Não- Escolares
GEPEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Primeira Infância
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPCs	Projetos Pedagógicos do Curso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
BDB	Programa da Biblioteca Digital Brasileira
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RP	Residência Pedagógica
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
MEC	Ministério da Educação
MiSordo	Programa Interinstitucional de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos
NNE	Necessidades Educativas Especiais
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SEAD	Secretaria de Estado da Administração
SINAES	Sistema Nacional de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
ZDP	Zona de desenvolvimento potencial
ZDR	Zona de desenvolvimento real/atual

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 19
INTRODUÇÃO 22
1.1 Levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo no campo do conhecimento 28
1.2 Organização do Texto da Tese 42
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 44
2.1 O método 44
2.2 Campo de pesquisa 48
2.3 Participantes da pesquisa 50
2.4 Critérios de inclusão e exclusão 50
2.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados 51
2.5.1 Estudo bibliográfico, análise documental e estudo de caso 51
2.5.2 Entrevistas semiestruturadas 53
2.6 Procedimentos de análise dos dados 55
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA 56
3.1 A formação do licenciado em Pedagogia: regulamentações e marcos legais 56
3.2 Proposta de revisão das DCNs para a formação de pedagogos: dilemas e perspectivas 68
3.3 O movimento das associações nacionais dedicadas à pesquisa e à formação de professores 71
3.4 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (2024) 77
4. SABERES E PRÁTICAS ESSENCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 83
4.1 O processo de formação do sujeito: princípios da Teoria Histórico-Cultural 83
4.2 Trabalho e a humanização do ser humano 88
4.3 A linguagem: comunicação e generalização 91
4.4. A categoria atividade: dialética entre apropriação e objetivação e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem 95

4.5 Fundamentos teórico-práticos essenciais para a atuação docente 101
5. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SANTARÉM-PARÁ 115
5.1. O curso de Pedagogia da universidade pública 115
5.1.2 Dimensão 1 - Organização didático-pedagógica 118
5.1.3 Análise da estrutura curricular do Curso de Pedagogia 138
5.1.4 O lugar da Educação Infantil no currículo do curso de Pedagogia 151
5.2 Corpo docente 160
5.2.1 Núcleo Docente Estruturante (NDE) 160
5.2.2 Atuação do coordenador do curso de Pedagogia 160
5.2.3 Corpo docente: titulação e regime de trabalho 161
5.3 Infraestrutura 161
5.3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral 162
5.3.2 Espaço de trabalho para o coordenador 162
5.3.3 Salas de aula 163
5.3.4 Acesso dos alunos a equipamentos de informática: Laboratórios e outros 163
5.3.5 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) 164
5.4 As concepções da coordenação do curso sobre o processo formativo dos acadêmicos de Pedagogia 165
5.5 As concepções dos professores formadores do curso acerca do processo formativo dos acadêmicos de Pedagogia 174
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 202
REFERÊNCIAS 206
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 220
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA 223
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA 225
APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA 227
APÊNDICE E – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA 228

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha formação em nível de graduação no ano de 2008, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, concomitantemente, no curso de Licenciatura Plena em Letras (Português) na Universidade Federal do Pará (UFPA), ambos na cidade de Santarém.

Enquanto acadêmica, tive diversas experiências educacionais. Fui monitora, por dois anos consecutivos, da disciplina “Fundamentos e Métodos da Dança”, passando também pela experiência de iniciação à docência em mais duas disciplinas durante esse período: “Fundamentos e Métodos do Jogo” e “Fundamentos e Métodos da Ginástica”. Pude vivenciar e auxiliar a prática docente, o que despertou em mim a vontade de atuar como professora. Para isso, sabia que precisaria ingressar em um mestrado e, posteriormente, em um doutorado. Desde então, busquei firmemente concretizar tais sonhos.

Concomitantemente, no ano de 2010, fui aprovada no concurso público da Prefeitura de Santarém e convocada para assumir o cargo de assistente em administração no Centro de Referência de Saúde da Criança, onde atuei por três anos. Contudo, algo me inquietava e me chamava para a área da educação, minha base formativa, então continuei estudando enquanto aguardava outra oportunidade.

Em 2013, foi divulgado o concurso da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), com vagas limitadas para o nível superior e diversas para o ensino médio. Fiquei em dúvida sobre tentar o concurso para o ensino médio, pois queria muito ser aprovada, independentemente do nível. No entanto, nessa época, eu já havia concluído duas graduações. Então, munida de coragem e fé, fiz a prova para o cargo de nível superior. Para minha grande alegria, fui aprovada.

No início do ano de 2014, ingressei como servidora pública na Ufopa, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, sendo lotada na Diretoria de Ensino. Assumi a função de Coordenadora de Projetos Educacionais e, posteriormente, de Coordenadora de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEN), função que tinha como atribuições: orientar e subsidiar a elaboração e atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, trabalho realizado em articulação com as Unidades Acadêmicas; coordenar, planejar e acompanhar as ações voltadas para a política de ensino da instituição; atuar no sentido de mediar ou mitigar problemáticas

relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na universidade, entre outras.

Em 2015, prestei o processo seletivo para o Mestrado em Educação na Ufopa e fui aprovada. Sentimentos de gratidão e determinação tomaram conta de mim, pois, até poucos anos antes, essa oportunidade não existia em nossa cidade. A turma iniciou suas atividades em 2015, e tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI), sob a liderança da Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade na Educação Infantil, focando no desenvolvimento, na aprendizagem e no bem-estar das crianças de 0 a 5 anos.

Os estudos realizados foram essenciais para minha formação humana e profissional. Por meio deles, adquiri conhecimentos sobre a concepção de criança, planejamento, formação e atuação docente, organização do espaço e tempo, materiais, currículo, rotinas, registro, avaliação, políticas públicas e brincadeiras na Educação Infantil.

Além disso, participei como uma das líderes de um projeto vinculado ao GEPEI, que visava à formação de professores de Educação Infantil da zona urbana de Santarém-Pará, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O projeto desenvolveu atividades teóricas voltadas à discussão dos documentos oficiais da Educação Infantil e das abordagens teórico-metodológicas que norteiam o trabalho docente. Os encontros quinzenais ocorriam sempre aos sábados, possibilitando a participação dos profissionais, uma vez que trabalhavam nas escolas durante a semana (segunda a sexta-feira).

Os encontros constituíram-se em um espaço de formação que considerava os diferentes contextos, desafios, experiências e vivências cotidianas dos participantes. A existência desse grupo fundamentou-se na busca dos professores por mais conhecimento em sua área de atuação. Ao final, elaborei, juntamente com outra líder do projeto, um artigo intitulado “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) com Professores: Relato de Experiência com a Formação Continuada”, publicado nos Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores.

Nos anos de 2017 a 2020, desenvolvi estudos junto ao Grupo de Pesquisa “Cognições e Práticas Formativas Educacionais em Espaços Escolares e Não-Escolares” (GPCEPE), sob a liderança do Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto, com

temáticas relacionadas ao desenvolvimento e ao aprendizado do ser humano em áreas que abrangem as habilidades de vida e sociais, envolvendo o sentido e significado da educação em ambientes e situações interativas, construídas coletivamente e marcadas por uma intencionalidade na ação de aprender, participar e transmitir saberes. A transição do GEPEI para o GPCEPE ocorreu devido à ampliação de oportunidades de investigação, possibilitando minha participação em um grupo de pesquisa com foco voltado para a formação do ser humano e a corporeidade.

Todo o percurso foi me guiando e estabelecendo uma relação acadêmica com os estudos voltados à Educação Infantil, sendo essa a principal motivação para a escolha do tema desta tese.

Desde minha aprovação no curso de Doutorado, em 2021, participo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Primeira Infância (GEPEIN), da Universidade Federal de Rondônia, sob a liderança da Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico. Meu objetivo é desenvolver estudos e pesquisas e contribuir para a formação inicial e continuada de professores e professoras que atuam na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em espaços não escolares, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

E, nesta busca por conhecimento, sabendo que ele é inesgotável, dialoguei com os membros do GEPEI acerca desta tese, uma vez que os estudos realizados por esse grupo visam fortalecer ações relacionadas à formação docente para a Educação Infantil, tendo por base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, diretamente ligados às discussões realizadas nesta tese.

Meu maior desejo é concluir o doutorado e contribuir para o avanço das discussões que envolvem a formação inicial de professores e professoras da Educação Infantil, fornecendo bases teóricas e metodológicas que auxiliem no seu processo formativo e, consequentemente, em sua atuação profissional.

INTRODUÇÃO

O professor de Educação Infantil encontra-se diante de demandas formativas que devem considerar as crianças como sujeitos autônomos, que, por meio das relações e experiências cotidianas, produzem sentidos, significados e desenvolvem habilidades cognitivas.

Assim, é indispensável que os professores vislumbrem seu trabalho considerando as crianças e a si mesmos como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na Educação Infantil. Daí a importância de uma formação profissional embasada em uma teoria voltada à compreensão do ser humano de forma integral e de seus valores sociais, morais, culturais e históricos.

Considerando o exposto, a pesquisa que aqui desenvolvo tem como base conceitual a concepção de educação e desenvolvimento humano defendida pela Teoria Histórico-Cultural, cujo principal representante é o psicólogo soviético Lev Semenovich Vigotski (2009; 2010), juntamente com seus colaboradores Elkonin (2009) e Leontiev (2006).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a concepção de educação e desenvolvimento humano provém da promoção de vivências sociais, nas quais o sujeito se apropria de características essencialmente humanas, que não são dadas biologicamente, mas adquiridas ao longo da vida por meio das experiências e interações com outras pessoas. Nesse sentido, entende-se que essa teoria permite compreender o processo de formação do ensino em suas diversas dimensões, considerando a educação como uma ferramenta fundamental no processo de humanização (Vigotski, 2004).

Cabe dizer que a Teoria Histórico-Cultural compreende que o ser humano é um produto da história, construída pelos indivíduos ao longo do tempo. Segundo Mello (2007), no processo de desenvolvimento da cultura, os sujeitos elaboram gestos apropriados para a utilização de objetos e a criação de funções intelectuais.

Dessa maneira, Mello (2007, p. 86) destaca que:

> Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.

Nesse sentido, Vigotski (2004) enfatiza a função essencial da cultura no desenvolvimento das habilidades humanas. Atribui grande importância ao papel do meio social e educativo na promoção da aprendizagem, socialização do conhecimento, compartilhamento de experiências e construção da personalidade. Segundo o autor, as funções superiores específicas de cada indivíduo surgem por meio da colaboração entre os sujeitos, o que significa que cada pessoa possui características únicas, e essa singularidade se entrelaça à diversidade do ser na busca por novos aprendizados.

Marx (1962) afirma que o ser humano integra suas qualidades humanas – tais como a imaginação, o controle da vontade, a fala e a função simbólica da consciência – ao se apropriar dos instrumentos da cultura e da história. Ou seja, as relações individuais e coletivas estabelecidas com o mundo, no que diz respeito ao olhar, sentir, pensar, tocar, sonhar e agir, são meios pelos quais os indivíduos se apropriam da realidade humana. Assim, percebe-se o quanto é relevante, durante o desenvolvimento das atividades na Educação Infantil, que os professores proporcionem às crianças a oportunidade de expressar suas vontades, desejos e percepções, pois isso fomenta o desenvolvimento das qualidades humanas.

Além disso, destaca-se que as qualidades humanas não são herdadas biologicamente. O ser humano necessita do contato com os objetos da cultura e da história para internalizar o conhecimento. Nesse contexto, os estudos de Vigotski e Marx evidenciaram que as habilidades essencialmente humanas não são inatas, ou seja, o sujeito não nasce humano. Ao longo de sua vida em sociedade, por meio das relações humanas e da apropriação da cultura, o indivíduo se humaniza enquanto sujeito histórico-cultural.

Conforme Leontiev (1978), o ser humano possui características especificamente humanas que não se transmitem hereditariamente, mas são adquiridas ao longo da vida por meio de um processo de apropriação da cultura. Para se tornar humano, o sujeito deve se relacionar com outros indivíduos para produzir e adquirir conhecimento. O autor define apropriação como “[...] um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente” (Leontiev, 1978, p. 320).

Assim,

> Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a

> natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 1978, p. 267).

Em consonância com o autor, compreende-se que cada geração humana se insere em um mundo de objetos culturais produzidos por gerações passadas, e a forma de utilização desses objetos ocorre conforme sua função social. Para Leontiev (1978), a criança aprende a ser humana por meio das relações sociais com outras crianças e adultos. A partir das experiências vividas, as crianças apropriam-se de características humanas, como a fala, o andar, o pensar, o correr e o imaginar, constroem sua identidade e desenvolvem sua personalidade. Nesse sentido, o processo de humanização resulta da educação.

O ser humano, ao longo da vida, vivencia diversas experiências que "são datadas historicamente como expressão de existência no mundo". Assim, constata-se a importância da valorização dessas vivências devido às suas construções culturais e sociais (Couto, 2008, p. 24). Essa observação sobre a riqueza das experiências deve ser considerada no ambiente escolar, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, à produção de conhecimentos.

Conforme Mello (2007), na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é responsabilidade do processo educacional fornecer as condições necessárias para que os sujeitos se apropriem das funções humanas. Dessa forma, por meio da aprendizagem intencional, das experiências e vivências, as crianças desenvolvem aspectos cognitivos, motores, morais, sociais, culturais, históricos, entre outros. Para que isso ocorra, é imprescindível a presença de professores de Educação Infantil formados com base em princípios intelectuais, capazes de compreender a função primordial da educação no processo de humanização.

> Entendendo a aprendizagem como a fonte do desenvolvimento, percebemos que a criança aprende desde que nasce. Antes mesmo de desvelar as especificidades desse aprender na pequena infância e na infância pré-escolar, é possível perceber que a criança é, desde pequenininha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca. Esse novo conceito de criança informado pela teoria – e também construído a partir da observação

> das crianças num ambiente com múltiplas possibilidades de vivências – aponta que, diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, a criança não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade. (Mello, 2007, p. 89–90)

A Teoria Histórico-Cultural compreende que o ser humano precisa se relacionar com outras pessoas e com o mundo. Desde o nascimento, a criança é capaz de explorar os objetos à sua volta, aprender com o outro, solucionar problemas a partir da observação e elaborar estratégias diante das experiências vividas. Estudos na área de Educação Infantil constataram que as crianças não são seres incapazes; pelo contrário, possuem grande destreza para aprender.

Nessa perspectiva, Mello (1999) assinala que, para garantir a criação de habilidades nas novas gerações, é preciso que a educação e as condições de vida proporcionem o contato com a cultura acumulada ao longo da história. Eis o importante papel das instituições de ensino infantil no aprimoramento das qualidades humanas.

Cabe evidenciar que a Teoria Histórico-Cultural tem como concepção filosófica orientadora o materialismo histórico-dialético, compreendendo que o ser humano não nasce com características como inteligência, personalidade e consciência, nem as desenvolve de maneira espontânea, mas as adquire por meio das atividades que realiza (Rego, 2003).

Dessa maneira, as análises aqui desenvolvidas têm como referência os princípios adotados por essa teoria e método. Para Vigotski (1993, p. 67), “[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético”. Portanto, o processo de pesquisa deve apreender a realidade em sua totalidade e contradição, exigindo uma análise não apenas do produto, mas também do processo.

Em suma, o materialismo histórico-dialético estabeleceu categorias centrais de análise para caracterizar e compreender os elementos da totalidade, isto é, da realidade. É importante mencionar que as categorias utilizadas na pesquisa devem estar relacionadas ao movimento histórico-lógico dos conceitos, e suas características precisam estar alinhadas ao contexto de produção (Jesus; Lacks; Araújo, 2014).

Com base nisso, considerando o objeto da presente pesquisa – o curso de Pedagogia de uma universidade pública de Santarém-Pará e sua formação para a docência na Educação Infantil–, essa fundamentação teórica e metodológica forneceu

as categorias para a análise dos dados coletados, com ênfase no trabalho, na mediação, na contradição e na práxis.

> Assim, o conhecimento da totalidade não significa conhecer tudo, mas conhecer as determinações essenciais da totalidade investigada; a *mediação*, que representa as relações entre os elementos da totalidade; a *práxis*, atividade criativa pela qual os seres humanos transformam a realidade e a si mesmos; e a *contradição*, unidade entre polos que permite o desenvolvimento a partir de sua síntese (Stadler, Marques; Lambach, 2022, p. 580).

Percebe-se a necessidade de compreender os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos concernentes à formação inicial desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública de Santarém-Pará, com foco na Educação Infantil. Registros realizados ao longo do desenvolvimento da pesquisa no curso de mestrado (Gualberto, 2017) permitem afirmar que as práticas docentes, em grande medida, ainda se baseiam no ensino das cores, formas geométricas, pontilhados, identificação e colagem de letras e números isolados nos cadernos das crianças.

Além disso, observa-se no cotidiano escolar a presença de práticas de imposição de silêncio, castigos e ameaças caso as crianças não se comportem conforme o desejado pelas professoras ou por outros membros da comunidade escolar. Ainda, verifica-se uma rotina com a predominância de atividades sem intencionalidade pedagógica, limitando assim as possibilidades de estimular a criatividade e a imaginação das crianças (Gualberto, 2017).

Nesse diapasão, defende-se a tese de que a formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia, ao contemplar aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos, fornece possibilidades de práticas humanizadoras e concretas em múltiplos contextos educativos. Em contrapartida, é possível afirmar que se estabelece uma antítese ao compreender a educação como um campo de disputas hegemônicas, dessa forma, a formação e a atuação docente podem conter finalidades distintas.

Sendo o objeto de estudo desta pesquisa o curso de Pedagogia de uma universidade pública de Santarém-Pará e sua formação para a docência na Educação Infantil, o problema investigado constituiu-se no seguinte questionamento: de que maneira o curso de Pedagogia contempla, em seu processo formativo, os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos na formação inicial de

professores para atuação na Educação Infantil?

A pesquisa, portanto, destacou os seguintes aspectos em seu processo:

– A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Portaria n° 1.570, publicada no Diário Oficial da União em 21 de dezembro de 2017, assim como a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Essas diretrizes propõem mudanças na formação inicial e continuada dos educadores, incluindo a revisão dos currículos, a produção de materiais didáticos e a atualização das matrizes de avaliação, entre outros aspectos.

– O projeto pedagógico de curso (PPC), que se espera fundamentar e potencializar a formação inicial de futuros professores, auxiliando-os no planejamento, elaboração e implementação das práticas pedagógicas que considerem, no trabalho educativo com crianças, os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos.

Dessa forma, a relevância social desta pesquisa de doutorado manifesta-se na criação de um espaço de conhecimento colaborativo, fundamentado nas discussões presentes nos documentos oficiais da Educação Infantil (Brasil, 2009; Brasil, 2024). Esse espaço visa proporcionar uma formação docente que contemple o trabalho educativo a ser desenvolvido na faixa etária de zero a cinco anos, "com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram seu papel de democratização social e política da sociedade" (Pimenta, 2005, p. 523).

Além disso, a relevância científica reside no desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e transformadora, podendo contribuir com ações na formação de professores, que demandam conhecimentos teóricos, práticos, didáticos e pedagógicos fundamentais para intervir e cooperar, de maneira expressiva, na educação.

A partir do problema desta pesquisa, o objetivo geral da tese foi compreender os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos concernentes à formação inicial de professores para atuação na Educação Infantil, desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública de Santarém-Pará.

Com base no objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

• Levantar pesquisas realizadas entre 2003 e 2023 sobre a formação inicial de professores para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia;

• Compreender a constituição histórica dos cursos de Pedagogia no Brasil e em Santarém-Pará, levando em consideração a instituição participante da pesquisa.

• Identificar de que forma o curso de Pedagogia contribui para a formação científica, política, didático-pedagógica e humana.

• Examinar a proposta curricular do curso no que diz respeito ao ensino, à pesquisa, à extensão, à acessibilidade e à diversidade cultural, assim como o espaço ocupado pela Educação Infantil no PPC.

1.1 Levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo no campo do conhecimento

A formação inicial de professores para a Educação Infantil é uma temática que possibilita um aprofundamento em pesquisas e reflexões, visando contribuir para as transformações sociais, históricas e políticas, garantindo a efetivação dessa primeira etapa da educação básica com qualidade. Dessa forma, realizou-se um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre o objeto de estudo em questão, que, de acordo com Romanowski e Ens (2006), pode elucidar características, focos, referenciais teóricos e metodológicos, lacunas e contribuições para ressignificar as produções científicas em uma determinada área do conhecimento.

Em conformidade com Morosini, Nascimento e Nez (2021), na construção de um levantamento da produção científica de uma área, é imprescindível analisar as possíveis abordagens, os caminhos de fundamentação teórica e os aspectos metodológicos que contribuirão para a delimitação e organização da investigação, permitindo a elaboração de um inventário descritivo-analítico dos trabalhos desenvolvidos em um período histórico definido.

A partir disso, o levantamento bibliográfico foi realizado no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conhecido como plataforma Sucupira. É importante mencionar que a escolha do nome da plataforma homenageia o professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977/1965, que regulamentou a pós-graduação no Brasil. Trata-se de um portal de referência que integra e dissemina os trabalhos defendidos nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Para identificar as produções acadêmicas – dissertações e teses – relacionadas à presente pesquisa, realizou-se a busca com o recorte temporal de 2003 a 2023, na grande área do conhecimento "Ciências Humanas", concentrando-se nas áreas "Educação", "Formação Inicial" e "Educação Infantil".

Adotou-se o ano de 2003 como marco inicial do recorte temporal, por constituir um levantamento das pesquisas realizadas nos últimos dez anos, considerando ainda a publicação da Resolução CNE/CP n.º 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O ano de 2023 foi definido como marco temporal final, uma vez que as obras de 2024 ainda não estão disponíveis no portal.

Assim, para direcionar a seleção das dissertações e teses, foram utilizados os seguintes descritores: "Formação inicial" e "Educação infantil". O Quadro 1 abaixo apresenta os resultados alcançados:

Quadro 1 – Resultados da busca sobre o objeto de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	**Resultados**	
	Dissertações	**Teses**
Formação inicial e Educação Infantil	31	7
Total	**38**	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Considerando a análise dos títulos e resumos dos trabalhos, foi excluída uma dissertação por se referir a um estudo com acadêmicos do curso de Educação Física, não se relacionando com a formação inicial de pedagogos, futuros professores de Educação Infantil. Portanto, foram analisadas 37 produções, sendo 30 dissertações e 7 teses. Quanto à abordagem científica dos estudos, a análise demonstrou a predominância de pesquisas de caráter qualitativo, conforme apresentado no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Tipos de pesquisas realizadas nas teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023.

Tipo de pesquisa	**Dissertações**	**Teses**	**Total**
Pesquisa qualitativa	28	6	34
Pesquisa quantitativa	0	1	1
Pesquisas quanti-quali	2	0	2
Total por tipo de estudo	**30**	**7**	**37**

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Percebe-se que 34 estudos utilizaram a abordagem qualitativa, permitindo compreender a complexidade que compõe os objetos de estudo de maneira interpretativa, aprofundando o conhecimento das experiências e percepções dos participantes. A realização de pesquisa quantitativa ocorreu em apenas um estudo, enquanto duas pesquisas adotaram uma abordagem quanti-quali, buscando medir e quantificar os dados para estabelecer relações contextualizadas com a temática estudada.

No que diz respeito às metodologias de pesquisa aplicadas nas teses e dissertações, destacaram-se a pesquisa documental, o estudo de caso e o estudo bibliográfico. Cabe mencionar que a maioria das pesquisas utilizou mais de um tipo de abordagem, o que explica por que o número total de metodologias aplicadas é superior ao número de trabalhos analisados. Esses dados sugerem que os/as pesquisadores/as preferiram metodologias que envolvem a análise de um caso específico e recorreram à avaliação de documentos e materiais existentes para obter informações sobre o tema em questão, conforme mostra o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Metodologias de pesquisa aplicadas em teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023.

Metodologias	Dissertações	Teses	Total
Pesquisa documental	14	4	18
Estudo de caso	11	1	12
Estudo bibliográfico	10	1	11
Pesquisa-ação	3	2	5
Pesquisa narrativa	1	0	1
Total por tipo de estudo	**39**	**8**	**47**

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Em relação às técnicas e aos instrumentos de coleta e produção de dados utilizados nestes estudos, o quadro abaixo apresenta os resultados encontrados:

Quadro 4 – Técnicas e instrumentos de coleta e produção de dados aplicados em teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023.

Técnicas/Instrumentos	Dissertações	Teses	Total
Entrevistas semiestruturadas	14	1	15
Questionários	10	3	13
Outros	9	4	13
Diário de campo	3	0	3
Observação não participante	2	0	2
Observação participante	1	1	2
Grupos focais	0	1	1

Documentação pedagógica	1	0	1
Rodas de conversas virtuais	0	1	1
Total por tipo de estudo	**40**	**11**	**51**

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

A maior incidência de entrevistas semiestruturadas confirma a abordagem qualitativa da maioria das produções, assim como reflete a necessidade de compreender as perspectivas e experiências dos participantes, proporcionando uma visão profunda e aproximada da realidade sobre a temática estudada. Questionários, diários de campo, observações, grupos focais, documentação pedagógica, rodas de conversas virtuais e outros métodos reforçam a busca dos pesquisadores e pesquisadoras por enriquecer o entendimento sobre o fenômeno pesquisado, a partir da coleta de dados estruturados, registros e impressões, diálogo e observações.

Quanto aos procedimentos de organização e análise dos dados, a maioria das produções (23 trabalhos) não menciona o recurso de análise utilizado na pesquisa. Por sua vez, a análise de conteúdo é mencionada em 8 trabalhos, buscando interpretar de maneira sistemática e objetiva os conteúdos presentes nos textos e falas dos participantes. Além disso, nota-se a análise do discurso em 2 trabalhos, considerando o contexto em que o discurso ocorre. Por fim, a utilização de softwares é mencionada em 3 trabalhos, oferecendo funcionalidades que colaboram na coleta de dados em pesquisas quantitativas, especialmente em questionários.

Quadro 5 – Procedimentos de organização e análise de dados aplicados em teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023.

Procedimentos de Organização de Análise de Dados	Dissertações	Teses	Total
Não mencionam o recurso de análise	19	4	23
Análise de conteúdo	7	1	8
Análise do discurso	2	1	3
Utilização de softwares	2	1	3
Total por tipo de estudo	**30**	**7**	**37**

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Considerando o levantamento das teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil, identificou-se a existência de 17 temas correlacionados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Temas abordados em teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023.

Temas	Dissertações	Teses	Total
Formação docente	12	4	16
Ludicidade	0	1	1
Dança	0	1	1
Linguagem musical	1	0	1
Literatura infantil	1	0	1
Educação inclusiva	0	1	1
Educação à distância	1	0	1
Gestão escolar	1	0	1
Ensino da Matemática	2	0	2
Interculturalidade	1	0	1
Relações étnico-raciais	1	0	1
Educação de bebês	1	0	1
Gênero e sexualidade	3	0	3
Linguagem oral	1	0	1
Documentação pedagógica	1	0	1
Estágios	4	0	4
Total por tipo de estudo	**30**	**7**	**37**

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

O Quadro 7 detalha os trabalhos vinculados a esses temas, conforme apresentado abaixo:

Quadro 7 – Teses e dissertações sobre formação inicial e Educação Infantil no recorte temporal de 2003 a 2023, organizadas por área temática.

Formação docente					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2014	Tese	SILVA, Polyana Aparecida Roberta Da	Infância e Educação Infantil: programa de formação inicial para professores em exercício (2004–10)	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal De Uberlândia (UFU)	Uberlândia (MG)
2022	Tese	NEVES, Naise Valeria Guimarães	Tomada de consciência sobre a prática docente e a formação inicial na Educação Infantil: com a voz, as professoras licenciadas em Educação Infantil	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal De Juiz De Fora (UFJF)	Curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV)

			na UFV		
2022	Tese	GAZOLI, Monalisa Renata	A formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil e as contribuições da teoria histórico-cultural e da atividade de estudo	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília) (UNESP-MAR)	UNESP-MAR
2021	Dissertação	CASINI, Juliana Pasieznik	Elementos para a formação inicial de professores na Educação Infantil sobre cidades educadoras	Programa de pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER)	Centro Universitário Internacional (UNINTER)
2022	Dissertação	RIBEIRO, Luciene Mara Do Nascimento	Diretrizes do CEE/SC e UNDIME/SC para a formação inicial de professores de Educação Infantil e anos iniciais em Santa Catarina no pós-LDB/1996: um olhar para as políticas	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SC)
2023	Dissertação	AGUIAR, Sinara Narciso De Lima	Da Educação Infantil para o 1.º ano do ensino fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
2017	Dissertação	SILVA, Katia Braga Arruda	A formação inicial de professores em cursos de pedagogia em goiás: contribuições para a Educação Infantil	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFV)	Cursos de Pedagogia oferecidos no Estado de Goiás
2016	Dissertação	ALMEIDA, Marilia Dejanira	Educação infantil e a formação inicial de	Programa de pós-graduação em Educação	Curso de Pedagogia da UFJF

		Berberick De	professores: com a palavra, a argumentação	da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	
2015	Dissertação	NASCIMENTO, Simone Maria De Bastos	O profissional da Educação Infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Cursos de licenciatura da UNICENTRO
2013	Dissertação	CORDÃO, Taciana Saciloto Real	Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade	Programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)	Centros Municipais de Educação Infantil do município de Campinas
2021	Dissertação	SIQUEIRA, Leana Gioia	Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: desafios e aprendizagens dos/as professores/as da Educação Infantil	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Educação Infantil na rede de ensino do município de Biguaçu (SC)
2023	Dissertação	GIRALDELI, Sandra Regina	Formação e atuação de agentes educacionais na etapa inicial da Educação Infantil em uma rede municipal de ensino no interior de São Paulo - estudo de caso	Programa de pós-graduação de processos de ensino, gestão e inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA)	Rede Municipal de Ensino de uma cidade no interior de São Paulo
2020	Dissertação	GIESEN, Karina de Fátima	Docência na Educação Infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal da região sudeste
2014	Dissertação	BRANCO, Marilza Borba dos Santos	Formação de professores e Educação Infantil: compassos e descompassos na articulação do cotidiano escolar	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense	Centros de Educação Infantil da rede municipal de Lages (SC)

			de CEIMS da rede municipal de ensino de Lages (SC)	(UNIPLAC/SC)	
2014	Dissertação	NOGUEIRA, Maiara De Oliveira	Formação de professores para a Educação Infantil e o PROINFANTIL	Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	UFMS
2016	Tese	LIMA, Maria Carmem Bezerra	Quem são os professores da primeira infância?: um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96	Programa de pós-graduação em educação da Fundação Universidade Federal Do Piauí (FUFPI)	Estado do Piauí
Ludicidade					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2022	Tese	MEDEIROS, Marinalva Veras	O lúdico no currículo do curso de Pedagogia do campus de Caxias-UEMA e suas implicações na formação do professor de Educação Infantil	Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará (UFPA)	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Dança					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2023	Tese	ALMEIDA, Fernanda de Souza	Costuras a muitos corpos para dançarelar na Educação Infantil: formação inicial docente e estágio supervisionado em dança	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP)	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Linguagem musical					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo

2013	Dissertação	BRITO, Maria Cristina Poncano	A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de Educação Infantil	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	Escola municipal de Educação Infantil, na periferia da cidade de Presidente Prudente
Literatura infantil					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2022	Dissertação	SAMPAIO, Katia Luciana Luz	Os grupos de pesquisa de literatura infantil, a Educação Infantil e a formação inicial	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Curso de Pedagogia da UFPR
Educação inclusiva					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2021	Tese	ARAÚJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral	A chegada de crianças com a síndrome congênita do zika vírus na educação infantil: formação de professores e inclusão educacional	Programa de pós-graduação em educação, contextos contemporâneos e demandas populares da Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro (UFRRJ)	Rede Municipal de Duque de Caxias / RJ
Educação à distância					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2015	Dissertação	POMNITZ, Naila Cohen	O curso de Pedagogia EAD e a formação para atuação na Educação Infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal De Santa Maria (UFSM)	UFSM
Gestão escolar					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo

2019	Dissertação	CUCCHI, Andreia Zuchelli	A atuação do diretor na gestão escolar nos centros municipais de Educação Infantil: um estudo de caso em Francisco Beltrão/PR	Programa de pós-graduação Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão/PR
Ensino da Matemática					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2021	Dissertação	PINTON, Evonete Cristina	Conhecimento especializado de futuros professores da Educação Infantil e anos iniciais no tópico de medida de comprimento	Programa de pós-graduação Educação Escolar da Universidade Estadual De Campinas (UNICAMP)	Curso de Pedagogia de uma universidade pública de Campinas
2017	Dissertação	MARAFIGA, Andressa Wiedenhoft	O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na Educação Infantil	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Cursos de Licenciatura em Pedagogia (UFSM) e Educação Especial (UFSM).
Interculturalidade					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2021	Dissertação	RAMOS, Selma Shirlei Isidoro	Formação inicial de professores para a Educação Infantil e o tema da interculturalidade: análise dos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal De Alfenas (UNIFAL-MG)	Universidades Federais mineiras
Relações étnico-raciais					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2020	Dissertação	SILVA, Barbara Rainara Maia	Educação infantil e relações étnico-raciais: contribuições do	Programa de pós-graduação em Educação da	Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da

			curso de Pedagogia da UFC para a formação docente	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Universidade Federal do Ceará (FACED – UFC)
Educação de bebês					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2020	Dissertação	CRUZ, Girlene de Albuquerque	O uso de atividades educacionais com bebês: percepções de graduandos de Pedagogia	Programa De Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Araraquara) (UNESP-ARAR)	Cursos de graduação em Pedagogia de uma Universidade pública do Estado de São Paulo
Gênero e sexualidade					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2021	Dissertação	ALVES, Guilherme De Souza Vieira	Fundamentos e práticas educativas sobre gênero e sexualidade na formação inicial do pedagogo para atuação na Educação Infantil	Programa De Pós-Graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara) (UNESP-ARAR)	Acadêmicos do curso de Pedagogia de uma Instituição de ensino superior particular no interior paulista
2020	Dissertação	FABRÍCIO, Mariana Gonçalves	Gênero e sexualidade na formação inicial de professores da pequena infância: um estudo sobre a resolução 002/2015	Programa De Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sudeste do país
2020	Dissertação	CROCIARI, Ariane	Infância, gênero e Educação Infantil: percepções e ações na e para a formação inicial do pedagogo	Programa De Pós-Graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista Júlio	Curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual Pública.

				de Mesquita Filho (Araraquara) (UNESP-ARAR)	
Linguagem oral					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2019	Dissertação	SANTOS, Luara Alexandre Dos	Linguagem oral na Educação Infantil: análise de currículos de cursos de Pedagogia	Programa De Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual De Maringá (UEM)	Cursos de Pedagogia (presenciais) das Universidades estaduais do Paraná
Documentação pedagógica					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2020	Dissertação	SANTOS, Elaine Maria da Silva dos	Documentação pedagógica e formação inicial de professores: um olhar para as narrativas dos acadêmicos sobre o processo de documentação pedagógica na Educação Infantil	Programa De Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	Unidade de Aprendizagem Estágio em Educação Infantil I do Curso de Pedagogia da UNISUL
Estágios					
Ano	Natureza	Autor	Título	Programa de origem do Estudo	Local alvo do estudo
2023	Dissertação	BARROS, Alyssandra Fabrícia Ferreira	Estágio supervisionado na formação inicial de professores da Educação Infantil no curso de Pedagogia: um estudo de caso	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus: A.C. Simões
2018	Dissertação	LIMA, Tathiane Rodrigues	O estágio na formação inicial do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC: perspectivas docente e discente	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)	Curso de Pedagogia da UFC

2019	Dissertação	NEVES, Maria Letícia	(Des) caminhos da valorização docente: o estágio não obrigatório na Educação Infantil em redes municipais de educação da microrregião de Irati – Paraná	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Curso de Pedagogia da UNICENTRO
2016	Dissertação	COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas	Imagens em claro/escuro: o cenário do estágio não obrigatório na formação inicial de graduandas dos cursos de Pedagogia	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Instituição de Educação Infantil pública, no município de Parnamirim (RN)

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

As produções que abordaram a formação docente apresentam os seguintes resultados: a) A formação inicial de professores(as) para a Educação Infantil, alicerçada nos princípios da "atividade profissional/de estudo", possibilita ao futuro profissional conceber e vivenciar a unidade entre teoria e prática; b) Há a necessidade de que a formação inicial de pedagogos(as) contemple a discussão sobre a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, contribuindo mais efetivamente para que pedagogos(as) realizem um trabalho teórico-prático que respeite as especificidades das crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental; c) A formação inicial deve proporcionar aos futuros professores condições adequadas para o desenvolvimento de valores, habilidades e conhecimentos, permitindo-lhes construir seus saberes, práticas e identidade profissional; d) O trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos de idade requer um profissional qualificado, que atue de forma a impulsionar o desenvolvimento infantil por meio das interações e experiências organizadas e vivenciadas; e) É necessário oferecer apoio aos professores iniciantes, contemplando as rotinas institucionais e as especificidades da Educação Infantil, a fim de minimizar as inseguranças em relação ao trabalho realizado.

Os trabalhos que versam sobre Ludicidade, Dança, Linguagem musical e Literatura infantil na formação inicial de pedagogos(as) apontam como principais resultados: a) A ludicidade, como componente curricular do curso de Pedagogia, colabora com a construção da formação docente, permitindo ao licenciado

compreender que o lúdico possibilita o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões; b) Na formação inicial dos futuros professores de Educação Infantil, é necessário fomentar a autonomia, a investigação, a criação, a imaginação e as experiências artísticas de movimento; c) A reestruturação do currículo do curso de Pedagogia deve visar à inserção da Linguagem musical e da Literatura infantil na prática pedagógica, compreendendo a importância da música e da literatura para o desenvolvimento infantil.

As produções que tratam sobre educação inclusiva, educação a distância, gestão escolar e ensino de matemática na formação inicial de pedagogos(as) demonstram, entre seus resultados: a) Necessidade de práticas colaborativas na formação de professores, com enfoque em atividades de comunicação, como o suporte da Comunicação Alternativa (CA), e ações individualizadas, como a estratégia do Planejamento Educacional Individualizado (PEI); b) Revisão das disciplinas que abordam as metodologias de ensino, originalmente pensadas para a modalidade presencial, considerando as especificidades do ensino a distância; c) O professor de Educação Infantil necessita aprofundar sua prática pedagógica e administrativa para atuar na gestão escolar, especialmente na função de diretor; d) Os futuros professores detêm conhecimentos associados ao ensino de matemática, como os conceitos de medida e quantificação, sendo esses fundamentais para sua formação e atuação.

Dos trabalhos que discutem interculturalidade, relações étnico-raciais, educação de bebês, gênero e sexualidade, abstraíram-se os seguintes resultados: a) São poucos os cursos de Pedagogia que ofertam disciplinas potencialmente multiculturais; b) É necessário que a pauta antirracista seja acolhida por todo o corpo docente dos cursos de Pedagogia, o que demandaria mais conhecimentos e experiências sobre a temática racial com foco na Educação Infantil, além da inclusão de epistemologias negras e indígenas nas disciplinas; c) Os futuros professores relatam que sua formação não contempla satisfatoriamente o atendimento educacional a bebês, sendo fundamental incluir em seu percurso formativo conhecimentos relacionados ao desenvolvimento integral da criança, tipos de atividades educativas a serem desenvolvidas, organização do espaço e do tempo e gestão de materiais; d) Na formação de futuros pedagogos(as) atuantes na Educação Infantil, é essencial sistematizar informações acerca da Educação Sexual, de modo a proporcionar conhecimentos que permitam a escuta, a fala e a vivência de questões da prática profissional.

As produções que se dedicaram a pesquisar sobre linguagem oral, documentação pedagógica, estágio supervisionado e estágio não obrigatório mostraram que: a) As formações iniciais nos cursos de Pedagogia destinam parte de sua carga horária ao estudo das particularidades da Educação Infantil, como a linguagem oral. Contudo, essa carga ainda é insuficiente para formar adequadamente o futuro professor que atuará com a criança pequena; b) Existem desafios que envolvem o processo de documentação pedagógica, tais como a dificuldade em observar e escutar as crianças, além da falta de tempo. No entanto, a possibilidade de documentar permite o registro de um percurso de formação inicial pautado na experiência em contextos educativos; c) No âmbito dos cursos de Pedagogia, o estágio é considerado um componente curricular fundamental para a formação inicial e o exercício da docência na Educação Infantil; d) O estágio não obrigatório, muitas vezes, é desvirtuado, aproximando-se da esfera laboral e suprindo necessidades trabalhistas do quadro docente das instituições.

Constatou-se que, embora os objetos de estudo das 37 produções, sendo 30 dissertações e 7 teses, transitem pelo universo da formação inicial de professores para a Educação Infantil, não há estudo focado na investigação dos aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos do currículo do curso de Pedagogia.

Conclui-se, portanto, a partir dos dados apresentados, que há lacunas nas investigações sobre o currículo de formação de pedagogos(as) para atuação na Educação Infantil. Assim, espera-se que a discussão dos resultados desta tese de doutorado contribua para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para essa etapa da Educação Básica, fomentando direcionamentos que colaborem nesse processo formativo.

1.2 Organização do Texto da Tese

Considerando os objetivos da presente pesquisa, esta tese de doutorado está organizada em cinco seções:

Esta seção introdutória abrange, inicialmente, a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, passando pela apresentação do tema e destacando a motivação e as justificativas para o estudo, bem como a problemática e a teoria que fundamentam a pesquisa. Além disso, tem a finalidade de apresentar o levantamento

bibliográfico realizado acerca do objeto de estudo no campo do conhecimento.

Na segunda seção, delineiam-se os “Procedimentos Metodológicos da Pesquisa”, apresentando-se o percurso trilhado para a pesquisa e seu contexto, desde a caracterização do estudo até as formas de interação com os participantes e a instituição envolvida, evidenciando os aspectos éticos e os métodos que possibilitaram a produção, coleta, análise e discussão dos dados.

Na terceira seção, intitulada “A formação de professores para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia”, discute-se a constituição histórica da formação do licenciado em Pedagogia, bem como as legislações que norteiam a Educação Infantil e o currículo do professor dessa etapa da Educação Básica, expressos nos projetos pedagógicos de suas respectivas instituições de ensino.

Na quarta seção, denominada “Saberes e práticas importantes na formação inicial do pedagogo para atuar na Educação Infantil”, apresentam-se os conhecimentos necessários à formação inicial do pedagogo, tendo por base os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, aborda-se o trabalho como fator essencial de humanização do ser humano. Explana-se a linguagem como instrumento de mediação do desenvolvimento humano e sua função na formação da consciência e na organização do pensamento. Em seguida, evidencia-se a categoria de atividade, por meio da dialética entre apropriação e objetivação, e suas contribuições para o ensino. Por fim, discutem-se os fundamentos teórico-práticos essenciais para o exercício da docência.

Na quinta seção, apresentam-se e discutem-se os resultados da pesquisa. A seção inicia com a análise da estrutura organizacional e curricular do curso de Pedagogia e de suas concepções pedagógicas. Em seguida, analisa-se o espaço da Educação Infantil no currículo do curso, seguido da análise da percepção da coordenação do curso e dos professores formadores sobre o percurso formativo dos acadêmicos de Pedagogia.

E, por fim, na sexta seção, apresentam-se as considerações finais, com as percepções que a trajetória da pesquisa evidenciou, destacando a contribuição para a produção do conhecimento na área da formação de professores para a Educação Infantil, reafirmando a tese defendida nesta pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se o método da pesquisa, incluindo os instrumentos e procedimentos de coleta e produção de dados, bem como a organização e análise dessas informações.

2.1 O método

Os caminhos teórico-metodológicos adotados nesta tese tiveram natureza qualitativa, com abordagem histórico-dialética, considerando as categorias Trabalho, Práxis, Mediação e Contradição, que se relacionam dialeticamente e possibilitam compreender o objeto da presente pesquisa: o processo formativo do acadêmico do curso de Pedagogia, futuro professor de Educação Infantil.

Cabe destacar que o método do materialismo histórico-dialético apresenta como premissa central a "necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática" (Martins; Lavoura, 2018, p. 224-225). Assim, propõe-se investigar o fenômeno a ser estudado a partir de seus traços essenciais, buscando chegar a unidades de análise que expressem as determinações do objeto.

Conforme Tozzoni-Reis (2020), a construção lógica deste método se apresenta como uma possibilidade teórica e metodológica de interpretação da realidade social e, por consequência, da realidade educacional. Caracteriza-se pelo movimento do pensamento para solucionar as problemáticas existentes, a partir da reflexão, superação e transformação dos aspectos contraditórios do mundo. De acordo com esse método, a análise do fenômeno educacional pode ser empreendida quando se consegue desvendar sua mais simples manifestação, permitindo que, a partir dos conhecimentos produzidos historicamente e da elaboração de abstrações, seja possível compreender de fato o fenômeno observado.

Quanto à categoria Trabalho, esta desempenha um papel central na compreensão do ser humano e de sua relação com a sociedade. No materialismo histórico-dialético, conforme Marx (1985), o trabalho é visto como uma atividade vital, criadora e criativa, que somente o ser humano consegue realizar, diferenciando-se das demais espécies, transformando a natureza, construindo suas relações e produzindo seus meios de subsistência. Em suas palavras, pontua que:

> [...] O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio. (Marx, 1985, p.149).

A forma como o trabalho é organizado e as relações sociais estabelecidas são fundamentais para o entendimento da estrutura social e histórica. Cabe enfatizar que as contradições inerentes às relações de produção podem levar a conflitos e lutas de classes, resultando em mudanças sociais e transformações históricas, como reestruturações nos sistemas econômicos, políticos e educacionais (Martins, 2015).

Por meio do trabalho, podem-se estabelecer processos contraditórios, ou seja, embora se esteja em um contexto de alienação, característica própria do sistema de produção capitalista, é possível humanizar-se com e pelo trabalho em processos educativos de cooperação e na experiência da coletividade (Luna, 2020). Dessa maneira, buscou-se, na categoria Trabalho, compreender o trabalho do professor de Educação Infantil, sua atividade, bem como os processos que o circundam.

Assim, na perspectiva da sociedade capitalista, exige-se do professor que sua formação lhe ofereça suporte técnico, científico, metodológico e filosófico, permitindo-lhe proporcionar experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Contudo, a formação desse professor pode apresentar em seu currículo algumas lacunas, muitas vezes resultantes de uma educação fragmentada, na qual o conhecimento é desconectado do todo e da realidade.

Nesse sentido, Luna (2020) evidencia que é de notório saber que a formação inicial, por si só, não é capaz de resolver todas as fragilidades da educação. No entanto, isso não exime o compromisso social, ético e político de formar bem os professores. Assim, compreender o conhecimento como um processo em espiral significa entender os processos de formação como construção coletiva, contribuindo para um processo de humanização. Esse movimento é histórico e revela que um profissional se constrói cotidianamente, como afirma Nóvoa (2018, p. 15): “Ninguém nasce professor, já feito. Mas, ao mesmo tempo, acentuamos que é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente”.

Quanto à Mediação, concebida como categoria, esta é expressa por um conjunto de fenômenos que formam uma teia de relações contraditórias, historicamente e socialmente determinadas. Por exemplo, o trabalho é uma relação mediada entre o ser humano e a natureza. A mediação refere-se ao fato de que nada existe de forma isolada; toda a sociedade deve manter uma relação dialética com a totalidade da realidade.

Nas palavras de Cury (1985, p. 43):

> [...] Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real.

A partir do exposto, entende-se que, para enxergar as mediações, ou seja, os processos que envolvem a formação do acadêmico do curso de Pedagogia e o trabalho docente, é necessário retornar às origens e compreender como o curso foi pensado e construído, qual o perfil desse egresso, entre outros aspectos. Daí a necessidade de voltar o olhar para o projeto pedagógico do curso e as diretrizes nacionais que o regem.

Ao refletir sobre as mediações, o sujeito possivelmente encontrará informações que vão além da aparência imediata do fenômeno. Portanto, utiliza-se a categoria Contradição, essencial para compreender a natureza contraditória e em constante transformação das sociedades humanas, bem como para analisar os processos de mudança social em suas múltiplas dimensões. Kosik (1976) argumenta que a realidade não se apresenta de forma imediata, mas inicialmente por meio de suas aparências, que não revelam sua verdadeira totalidade. Para isso, é imprescindível desvendar as mediações e ir além das aparências para alcançar uma compreensão mais profunda da realidade. Isso requer uma abordagem dialética que reconheça a contradição e a complexidade inerentes à realidade. Assim, buscou-se, na categoria Contradição, compreender as contradições inerentes à formação e ao trabalho docente.

A categoria Práxis refere-se à ação consciente e transformadora do ser humano na realidade social, sendo uma prática permeada e nutrida por teoria, que possibilita

meios para ir além do conhecimento imediato e estruturar um novo saber, o qual, ao ser aplicado, pode promover mudanças. No contexto da formação de professores, isso implica que a prática pedagógica não deve se limitar à aplicação de teorias, mas sim constituir-se como uma ação reflexiva e crítica, voltada para a transformação da realidade educativa. Dessa forma, busca-se promover a conscientização dos futuros professores sobre as condições sociais e históricas que influenciam a educação (Limonta; Silva, 2013).

Corroborando esse pensamento, Netto e Braz (2006, p. 44) assinalam que:

> A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.

A categoria da práxis, no âmbito da formação inicial de professores, implica reflexão crítica, levando os futuros educadores a analisarem suas próprias práticas e os campos educacionais em que atuarão; a historização do conhecimento, buscando compreender como ele é produzido e como as práticas educativas são moldadas por contextos históricos e sociais; o compromisso social, com a responsabilidade de formar futuros professores conscientes de seu papel social e comprometidos com a transformação da realidade educacional e social; a experiência prática, com a integração de estágios e práticas docentes que possibilitem a aplicação do conhecimento teórico em contextos reais de ensino; e o diálogo, promovendo a troca de experiências e saberes entre professores, alunos e a comunidade, valorizando a diversidade cultural e social. Por fim, essa abordagem busca formar educadores críticos e ativos, capazes de contribuir para uma educação emancipadora, revelando os sujeitos como seres criativos e autoprodutivos, refletindo em uma práxis transformadora (Netto e Braz, 2006).

Assim sendo, verifica-se a preocupação da dialética materialista com a crítica da realidade, buscando a transformação teórica (no plano do conhecimento) e da realidade (no plano real, histórico-social). Dessa maneira, estabelece-se a unidade indissolúvel entre teoria e prática ao compreender que o conhecimento se dá na e pela práxis (Frigotto, 2010).

Nesse sentido, iniciou-se a investigação com um levantamento das produções científicas que abordam a formação de professores para a Educação Infantil. Em seguida, foi realizado um estudo histórico sobre a formação do licenciado em Pedagogia, bem como sobre as legislações que norteiam a Educação Infantil e o currículo do professor dessa etapa da Educação Básica, expresso no projeto pedagógico de sua respectiva instituição de ensino.

Enfim, o primeiro passo foi compreender como se constituiu historicamente a formação do licenciado em Pedagogia na realidade concreta brasileira, com seus múltiplos determinantes políticos e sociais, que envolvem diretamente o cenário da formação de professores no nível universitário e sua relação com o processo de reestruturação produtiva e a formação para o trabalho.

Para isso, utilizou-se a pesquisa documental, uma vez que esta contribui para a compreensão de um determinado momento histórico, disponibilizando informações importantes sobre um contexto (Lüdke; André, 2012). Dessa maneira, realizou-se a análise do PPC de Pedagogia de uma universidade pública, bem como a identificação de legislações, resoluções e demais documentos para coletar dados que permitissem investigar as concepções de realidade e as propostas educativas presentes.

Em consonância com Frigotto (2002, p. 88), compreender a realidade à luz da produção científica existente possibilita um olhar mais preciso para a investigação "dos múltiplos elementos e dimensões do problema que se está querendo desvendar". A partir disso, buscou-se delimitar o universo da pesquisa empírica.

Diante disso, realizou-se a pesquisa de campo exploratória com a finalidade de aprofundar o assunto estudado, aproximando-se do universo do objeto da pesquisa e de sua problemática (Gil, 2010), por meio de entrevistas semiestruturadas com a coordenação e os professores formadores do curso de Pedagogia de uma universidade pública.

2.2 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no município de Santarém, no estado do Pará. Em 2021, sua população foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 308.339 habitantes, sendo o terceiro município mais populoso do estado e o oitavo da Região Norte. Santarém ocupa uma área de 17.898,389 km².

A Lei Municipal n.º 9.270, de 22 de julho de 1981, estabelece o dia 22 de junho de 1661 como a data de fundação de Santarém pelo padre português João Felipe Bettendorff, durante missões jesuítas na região. A cidade reúne descendentes de indígenas, quilombolas, ribeirinhos, portugueses, estadunidenses e nordestinos, em razão do processo de imigração decorrente do ciclo econômico da borracha.

Devido às suas belezas naturais, às águas cristalinas do Rio Tapajós e aos seus cenários amazônicos, com florestas exuberantes, belas praias, lagos, igarapés e igapós que circundam o município, Santarém é conhecida como a Pérola do Tapajós.

Por fim, Santarém é um centro econômico importante para a região, com um PIB per capita de R$ 17.950,24. Além de atrair turistas de todo o mundo, a cidade conta com museus, centros culturais, mercados, mirantes e áreas de floresta preservada, entre outros atrativos (IBGE, 2020).

No contexto da educação, neste município, existem 16 instituições que oferecem cursos superiores, das quais três são públicas e treze são particulares. Cabe enfatizar ainda que cinco oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, reconhecido pelo MEC, de forma 100% presencial, sendo uma pública e quatro particulares. A partir de então, entrou-se em contato com as cinco instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia para identificar os diretores/coordenadores do curso. Foram elaborados ofícios para convidá-los a participar do estudo. Em seguida, a pesquisadora realizou visitas presenciais para dialogar com os respectivos responsáveis, ocasião em que teve a oportunidade de explicar detalhadamente os objetivos propostos e todos os procedimentos éticos e metodológicos a serem adotados.

Todavia, obteve o aceite de apenas uma instituição pública e uma instituição particular. As justificativas apresentadas pelas instituições que recusaram a participação foram as seguintes: o projeto pedagógico do curso de Pedagogia estava em processo de reelaboração e, portanto, não poderia ser disponibilizado no momento; além disso, a instituição passava por uma reforma administrativa e de gestão. Outra justificativa foi a impossibilidade de fornecer o documento para análise em uma pesquisa acadêmica.

Considerando o exposto, durante a qualificação da tese, os membros da banca avaliadora sugeriram uma reavaliação do escopo da pesquisa, recomendando a realização de um estudo de caso exclusivamente na instituição pública. Tal sugestão

foi aceita, e a pesquisa passou a se concentrar nesse foco de análise.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram oito professores, incluindo a coordenação do curso e os professores formadores de uma universidade pública de Santarém, no estado do Pará. A escolha desses participantes está diretamente relacionada aos objetivos da pesquisa, pois são agentes essenciais da atividade docente. Além disso, considera-se que os professores formadores são protagonistas da história do curso de Pedagogia e da formação para a Educação Infantil, sendo conhecedores da realidade e capazes de fornecer informações mais detalhadas sobre ela do que observadores externos (Almada, 2011).

Cabe lembrar que, para este estudo, a identidade dos participantes e da instituição foi preservada, garantindo o anonimato e o respeito. Assim, eles foram identificados pelas seguintes nomenclaturas:

Quadro 8 – Participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Graduação	Pós- graduação Stricto sensu
P1	47	Pedagogia	Mestrado e Doutorado em Educação
P2	40	Pedagogia	Mestrado em Educação e Doutorado em Educação na Amazônia
P3	53	Pedagogia	Mestrado e Doutorado em Educação
P4	61	Pedagogia	Mestrado e Doutorado em Educação
P5	47	Pedagogia	Mestrado e Doutorado em Educação
P6	52	Pedagogia, Educação Física e Administração	Mestrado em Educação Física e Doutorado em Educação
P7	61	Pedagogia e Direito	Mestrado em Administração Escolar e Doutorado em Educação
P8	55	Bacharelado Em Estatística	Mestrado e Doutorado em Estatística

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

2.4 Critérios de inclusão e exclusão

A seguir, são apresentados os critérios de inclusão e exclusão desta pesquisa, considerando os participantes.

Quadro 9 – Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa

Participantes	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Coordenação do curso de Pedagogia	• Profissional que atua junto à coordenação do curso e conhece o processo de elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico do curso.	• Não possuir conhecimento sobre o processo de elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico do curso (2015).
Professores formadores de Pedagogia	• Professores que ministram componentes curriculares no curso. • Professores que atuaram na discussão para elaboração do PPC de Pedagogia (2015). • Professores que atuam em disciplinas que embasam a formação para atuar na Educação Infantil, tais como: Fundamentos teórico-práticos da Educação Infantil; Estágio de docência na Educação Infantil; Brincadeiras e desenvolvimento infantil; Política educacional; Avaliação; Planejamento; Legislação da educação básica; Coordenação pedagógica; Organização do trabalho pedagógico; Ludicidade e corporeidade; Gestão escolar; História da educação; Teoria do currículo; Estatística educacional e Tecnologias educacionais.	• Não possuir conhecimento sobre o processo de elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico do curso (2015). • Professores que não ministram componentes curriculares no curso. • Professores que não atuam em disciplinas que embasam a formação para atuar na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2024).

2.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A seguir, apresentam-se os tipos de pesquisa utilizados para fundamentar a defesa desta tese.

2.5.1 Estudo bibliográfico, análise documental e estudo de caso

O estudo bibliográfico foi realizado com o objetivo de reunir informações sobre os materiais elaborados por outros estudiosos, contribuindo para o planejamento e a organização da pesquisa (Gil, 2010). Dessa forma, por meio de buscas em periódicos, revistas, livros digitais, artigos científicos e diretrizes curriculares, foi possível analisar a formação inicial de pedagogos como base teórica e prática para a compreensão do objeto de estudo.

Quanto à análise documental, o documento que fundamenta esta etapa da pesquisa é, principalmente, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de uma universidade pública de Santarém, Pará. Segundo Cellard (2008, p. 296), ao se trabalhar com pesquisa documental, a primeira etapa do trabalho deve ser "localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade". Dessa forma, a pesquisa documental abrange todos os materiais que podem servir como fonte de dados para a pesquisa científica.

Diante disso, têm-se como principais referenciais teóricos para análise autores como Pasqualini (2006, 2010, 2011), Martins (2007, 2009, 2010, 2015), Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 2004, 2009, 2010), Saviani (2000, 2007), Mello (1999, 2014), Leontiev (1978, 2006), Duarte (1999, 2018), Almada (2011), Lima (2024), Oliveira (2024), entre outros.

Além disso, foram consideradas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Parecer CNE/CP n.º 5, de 13/12/2005, e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15/05/2006) (Brasil, 2005; 2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer n.º 2, de 09/06/2015) (Brasil, 2015a); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação pedagógica para graduados em outros cursos e segunda licenciatura e formação continuada) (Resolução n.º 2, de 01/07/2015) (Brasil, 2015b); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Portaria n.º 1.570, de 21/12/2017); o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (Brasil, 2017); e a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Como esta pesquisa se concentra na formação de professores para a Educação Infantil, tendo como objeto de estudo o curso de Pedagogia — incluindo seu currículo, corpo docente, infraestrutura e projetos —, buscou-se analisá-lo de forma minuciosa. Dessa forma, caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que essa abordagem permite investigar um fenômeno em seu contexto real. Geralmente, utiliza dados qualitativos, coletados com o objetivo de explicar os acontecimentos atuais em sua totalidade. Destaca-se por ser um estudo aprofundado, mesmo quando se trata de um único objeto, fornecendo conhecimentos detalhados e relevantes

(Eisenhardt, 1989; Yin, 2009).

As etapas iniciais da pesquisa buscaram identificar as discussões sobre o processo formativo do acadêmico de Pedagogia na bibliografia científica e nos documentos oficiais do curso e da educação nacional.

2.5.2 Entrevistas semiestruturadas

A pesquisa empírica foi realizada com a finalidade de entender os aspectos subjetivos do objeto estudado, buscando uma compreensão mais detalhada das concepções dos participantes do estudo sobre a maneira como ocorre o processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Santarém-Pará e como esse processo impacta a construção de sua formação científica, política, didático-pedagógica e humana.

Dessa maneira, a pesquisa empírica abrangeu as seguintes etapas:

Etapa 1: Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenação do Curso de Pedagogia (Apêndice B), com o objetivo de compreender o processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia, considerando o tempo de integralização, a finalidade do curso, a elaboração do PPC, a concepção de currículo, a proposta de organização curricular adotada, os conteúdos presentes, o perfil do profissional que se pretende formar, as disciplinas sobre a Educação Infantil, as políticas e os documentos de referência utilizados, bem como o corpo docente e a infraestrutura.

Etapa 2: Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores do curso de Pedagogia (Apêndice C), com a finalidade de identificar suas percepções acerca do curso de Pedagogia no que diz respeito aos principais impactos na formação dos acadêmicos em termos científicos, políticos, didático-pedagógicos e humanos, à elaboração do PPC, ao perfil dos acadêmicos que ingressam, às características da estrutura curricular, aos desafios específicos enfrentados pelos acadêmicos da região, à participação dos acadêmicos em projetos de iniciação científica, extensão e ensino e às melhorias para aprimorar a formação dos acadêmicos.

Quanto à entrevista semiestruturada, ela se caracteriza por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Esses questionamentos podem gerar novas hipóteses a partir das respostas dos

informantes. O foco principal é determinado pelo investigador-entrevistador. O autor complementa que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

No que concerne aos materiais para registro da coleta de dados, foram utilizados um celular iPhone 14 Pro Max, um caderno, papel A4 e canetas. Cabe mencionar que as entrevistas foram transcritas após sua realização, com o apoio do software “TurboScribe”.

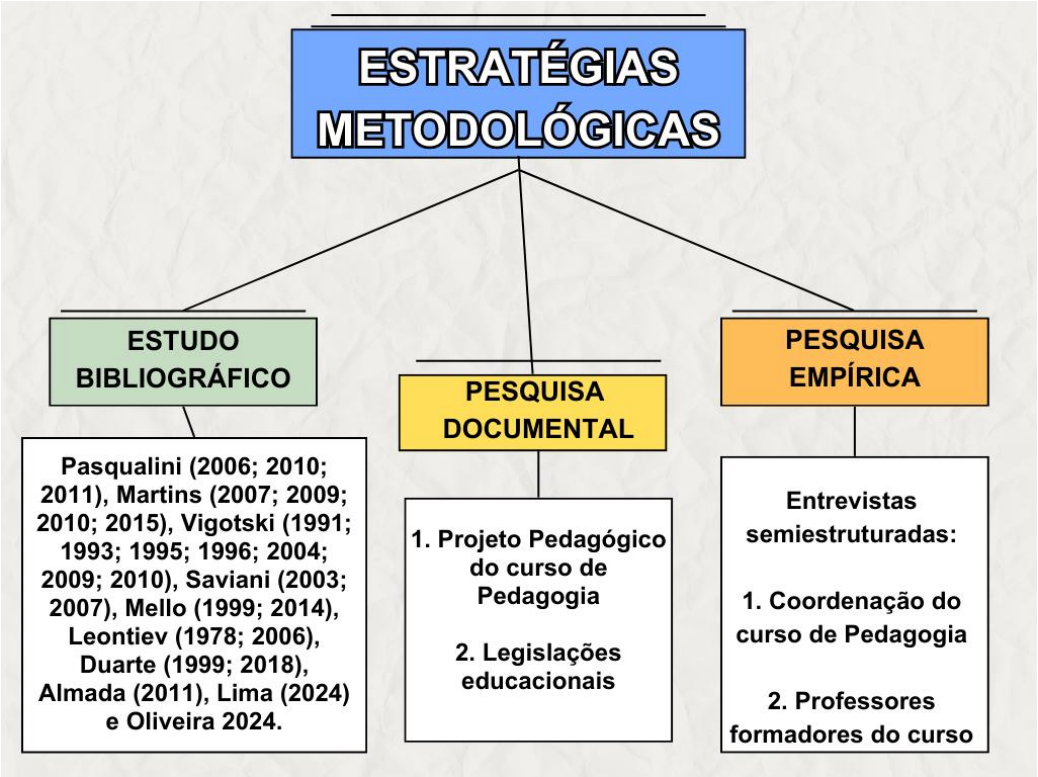
Enfatiza-se que foram adotados os seguintes cuidados éticos: a autorização dos participantes para o registro de todas as atividades desenvolvidas na pesquisa, incluindo áudios e materiais produzidos. É importante destacar que os entrevistados receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram registradas as informações da pesquisa (Apêndice A).

Inicialmente, foi estabelecido contato com a direção de uma universidade pública com o intuito de solicitar permissão para a realização da pesquisa. Após a explicitação dos objetivos e aspectos metodológicos do estudo, solicitou-se a carta de anuência (Apêndice D), registrando o aceite. De posse da carta de anuência, o projeto da tese foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Após a aprovação pelo CEP (parecer consubstanciado CAAE: 65848322.0.0000.0171, número 5.923.255), deu-se início à fase de coleta dos dados da pesquisa.

Dessa forma, após os trâmites necessários para iniciar a pesquisa, encaminhou-se o parecer de aprovação do CEP à respectiva universidade pública para agendar a entrevista com a coordenação e os professores formadores, bem como se solicitou o acesso ao projeto pedagógico do referido curso. Assim, as entrevistas foram marcadas, e o documento foi disponibilizado para o levantamento das informações e a análise dos dados.

A imagem a seguir sintetiza as estratégias metodológicas adotadas no estudo:

Imagem 1 – Síntese das estratégias metodológicas

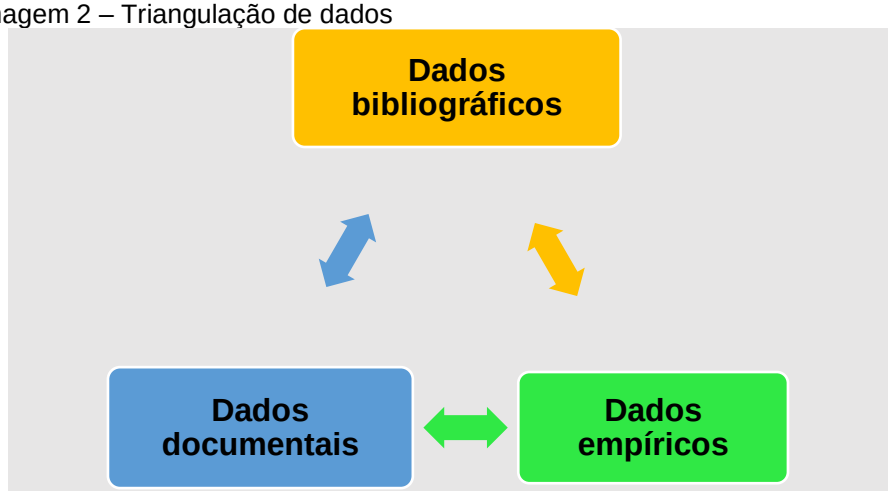


Fonte: Elaboração própria (2024).

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Os dados bibliográficos, documentais e das entrevistas semiestruturadas foram analisados por meio da triangulação de dados, o que possibilita a compreensão do contexto e das complexidades do fenômeno, envolvendo diferentes fontes de informação (Stake, 2011), conforme demonstra a representação gráfica abaixo:

Imagem 2 – Triangulação de dados



Fonte: Elaboração própria (2024).

Foram definidos os eixos de análise com a intenção de organizar e orientar a interpretação dos dados, em consonância com os objetivos e o problema do estudo, a saber:

Eixo 1: Constituição do curso de Pedagogia: refere-se à historicidade do curso e à sua concepção de formação humana, considerando as dimensões da organização didático-pedagógica, do corpo docente e da infraestrutura.

Eixo 2: Currículo do curso de Pedagogia: refere-se à estrutura curricular oficial e ao espaço que a Educação Infantil ocupa no âmbito do curso, identificando como ocorre o processo formativo dos futuros professores.

Eixo 3: As concepções de ensino/aprendizagem: concentrou-se em compreender de que maneira o curso de Pedagogia contempla, em seu processo formativo, os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA

Esta seção apresenta ideias centrais sobre o processo de formação inicial de professores para a Educação Infantil. Para isso, busca-se expor o contexto histórico da regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, considerando seus marcos legais desde a institucionalização em 1939 até 2025, e discutir os desdobramentos identitários para a sistematização da práxis pedagógica desses profissionais.

Divide-se em quatro subseções. Primeiramente, discute-se a constituição histórica da formação do licenciado em Pedagogia, perpassando as leis educacionais que instituíram o curso. Na sequência, apresenta-se a proposta de revisão das DCNs para a formação do pedagogo, a partir da promulgação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019. No terceiro momento, aborda-se o movimento das associações nacionais voltadas para a pesquisa e formação de professores. E, no quarto momento, analisam-se as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos professores, em consonância com a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024.

3.1 A formação do licenciado em Pedagogia: regulamentações e marcos legais

O primeiro instrumento normativo a regulamentar o curso de Pedagogia foi o Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, no âmbito da Faculdade Nacional de

Filosofia da Universidade do Brasil. Esse documento seguia a padronização estrutural das matrizes curriculares vigentes nas licenciaturas da época – o chamado modelo "3+1" –, prevendo a formação de bacharel em Pedagogia, com duração de três anos. Após isso, o bacharel que tivesse interesse e concluísse regularmente o curso de Didática, com duração de um ano, receberia o diploma de licenciado (Brasil, 1939).
A organização curricular orientava o curso para os fundamentos da educação, com a estruturação das disciplinas dispostas da seguinte maneira:

Quadro 10 – Organização curricular do curso de Pedagogia em 1939

1ª série	2ª série	3ª série
Complementos de matemática	Estatística educacional	História da educação
História da filosofia	História da educação	Psicologia educacional
Sociologia	Fundamentos sociológicos da educação	Administração escolar
Fundamentos biológicos da educação	Psicologia educacional	Educação comparada
Psicologia educacional	Administração escolar	Filosofia da educação

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939.

Em consonância com o referido Decreto, o curso de Didática era composto pelas seguintes disciplinas: 1. Didática Geral; 2. Didática Especial; 3. Psicologia Educacional; 4. Administração Escolar; 5. Fundamentos Biológicos da Educação; e 6. Fundamentos Sociológicos da Educação (Brasil, 1939).

Assim, a formação do pedagogo foi marcada, inicialmente, pela fragmentação entre bacharelado e licenciatura. Os bacharéis tinham habilitação técnica e eram conhecidos como técnicos de educação, enquanto os licenciados lecionavam disciplinas pedagógicas nas Escolas Normais e Secundárias (Scheibe; Durli, 2011).

Carvalho (2012, p. 266) destaca sua concepção sobre a formação do pedagogo nesse contexto:

> Nessa época, o campo de trabalho para o bacharel em Pedagogia, enquanto "técnico em educação", não era promissor, embora houvesse a expectativa de que o mesmo estivesse sendo preparado para exercer importantes atividades técnicas no Ministério da Educação. Não havia mercado de trabalho para atuação profissional do bacharel em Pedagogia e a alternativa viável consistia na realização do curso de Didática, tendo em vista atuar como professor no curso Normal, sendo que este campo de trabalho não era exclusivo do pedagogo, podendo ser exercido por um licenciado advindo de outro curso.

Saviani (2008) enfatiza que, desde o primeiro instrumento normativo para a criação e regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, no que diz respeito à organização curricular para a formação do pedagogo, não ocorreram mudanças significativas.

Na Lei de Diretrizes e Bases n° 4.024/1961, foi estabelecido um currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas obrigatórias e duas facultativas, a serem escolhidas pela Instituição de Ensino Superior. Quanto à licenciatura desse curso, com base no Parecer do Conselho Federal de Educação n° 251/1962, os discentes deveriam cursar, além das disciplinas obrigatórias do bacharelado, disciplinas de Didática e Práticas de Ensino.

Embora tenha havido uma considerável mudança na estrutura curricular do curso de Pedagogia, com a introdução de novas disciplinas e a exclusão de outras, a organização seriada conhecida como "3+1" foi mantida na Lei de Diretrizes e Bases n° 4.024/1961, perpetuando a dicotomia entre bacharel e licenciado e reforçando a separação entre a teoria e a prática do fazer pedagógico (Brzezinski, 1996).

Em consonância com esse pensamento, Crespi e Nóbile (2018, p. 323) destacam que:

> Esta formação técnica e dicotômica do pedagogo se tornou ainda mais evidente com a fixação de um currículo mínimo advindo da esfera federal, uma vez que críticos afirmavam que o currículo mínimo não respeitava as diversidades regionais do País, não valorizava o pensamento e a construção do conhecimento dos futuros docentes, focava apenas na instrumentalização e no treinamento para o exercício profissional.

Foi então que, no ano de 1968, publicou-se a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabelecia as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. No ano seguinte, foram promulgados o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 252/1969 e a Resolução do CFE n.º 2/1969, que tratavam da organização e do funcionamento do curso de Pedagogia no país.

O impacto dessa lei e de seus pareceres no curso de Pedagogia consistiu na possibilidade de preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares. Dessa forma, aboliu-se a separação entre licenciatura e bacharelado,

passando-se a conferir apenas o grau de licenciado, extinguindo-se o de bacharel. A didática, antes uma disciplina optativa para os discentes, tornou-se obrigatória, integrando o núcleo comum do curso (Arantes; Gebran, 2014).

Segundo os autores mencionados, neste momento, ocorre uma ruptura entre a Faculdade de Pedagogia e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passando o curso de Pedagogia a formar profissionais para o exercício da docência nos cursos normais e especialistas técnicos para atuarem em escolas de 1.º e 2.º graus.

Arantes e Gebran (2014) destacam que os anos de 1980 e o início dos anos 1990 foram marcados por discussões sobre a formação dos pedagogos. No entanto, a estruturação desse curso e as disposições legais do Parecer CFE 252/69 e da Resolução 2/69 foram mantidas até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/1996.

De acordo com Oliveira e Brasileiro (2022), a partir da década de 1990, desencadeou-se um movimento mundial de reformas sociais e educacionais baseadas nos pressupostos de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), os quais apontavam para uma formação inicial em menor tempo e em nível superior, visando à eficiência da educação e, consequentemente, a melhores resultados econômicos.

Kuenzer (2003) destaca que, em função da globalização do capital, dos processos de acumulação flexível e da revolução informática e comunicacional, surgiram novas relações entre a economia e o Estado, com impactos significativos sobre os trabalhadores e suas formas de organização. Assim, em vez de formar profissionais rígidos, baseados na memorização e repetição de afazeres, é necessário formar profissionais flexíveis, que desenvolvam criatividade, capacidade comunicativa e educação continuada, acompanhando as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea.

Assim, a LDB n° 9.394/1996 foi sancionada no país em um contexto social neoliberal, o qual influenciou sua configuração, uma vez que passou a associar a qualidade educacional aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade. Constitui-se, ainda, como o primeiro instrumento orientador da formação docente (Artigos 61 a 67), estabelecendo que a formação do professor para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, especificamente em curso de licenciatura plena, admitindo como formação mínima, para o exercício do magistério

na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida no nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Além disso, o texto legal evidencia que a formação inicial, continuada e a capacitação dos docentes devem ser providas em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. Para isso, os institutos superiores devem disponibilizar cursos formadores de profissionais para a educação básica, destinados à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, além de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior e programas de educação continuada para profissionais de diferentes níveis (Brasil, 1996).

Evidencia-se aqui a importância da qualidade dos cursos de formação docente como fator essencial para a qualidade social da educação, bem como a relevância das organizações civis no acompanhamento e controle das ações do Estado sobre o contexto educacional, uma vez que são considerados espaços colaborativos e de resistência a uma política hegemônica imposta (Oliveira; Brasileiro, 2022).

Outro marco legal para a formação do pedagogo foi o documento "Referenciais para a Formação de Professores" (Brasil, 2002), proposto pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, que destaca a necessidade de valorizar o trabalho do professor para melhorar a qualidade da educação brasileira. Isso inclui a melhoria salarial, melhores condições de trabalho e uma formação profissional adequada. Dessa forma, esse documento apresenta concepções sobre o papel dos professores, orientando a organização curricular e as ações de formação, com o objetivo de desenvolver competências que contemplem as dimensões técnicas, sociais e políticas no exercício da docência.

Por conseguinte, a Resolução CNE/CP n.º 01/2002, elaborada pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena, com a finalidade de fornecer aos estabelecimentos de ensino um conjunto de princípios e procedimentos para a organização institucional e curricular dos cursos de formação docente.

Segundo Oliveira e Brasileiro (2022, p. 7):

> O Parecer CNE/CP n.º 09/2001 direcionou a “ressignificação” da Educação

> Básica conforme as transformações sociais características da década de 1990, de modo a promover a formação docente sincronizada com as demandas advindas da nova ordem socioeconômica, fundamentando a revisão de competências profissionais articuladas com o desenvolvimento de um perfil profissional mais adequado às exigências da nova sociedade.

Em consonância com as autoras, os processos formativos dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental foram reorientados a partir da Lei nº 9.394/1996. Após anos de desacordo entre profissionais e instituições de ensino sobre os dilemas históricos na construção da identidade do pedagogo, incluindo o perfil do egresso, a oferta de ensino superior pela iniciativa privada e o adiantamento da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para o Curso de Pedagogia.

Essas diretrizes fornecem orientações sobre os princípios, condições de ensino e procedimentos a serem considerados no planejamento e na avaliação, assim como os objetivos, competências, habilidades, conteúdos, carga horária mínima e estágio supervisionado que devem ser contemplados nos cursos de Pedagogia oferecidos pelas instituições de ensino superior. Tais definições possibilitaram a criação de uma nova organização curricular e institucional, aplicando-se aos seguintes campos de atuação:

> [...] 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, 2006, p. 1).

De acordo com Scheibe (2007), essas Diretrizes para Pedagogia, aprovadas em 2006 pelo CNE, consideraram as sugestões de entidades com protagonismo nos diálogos acerca da formação de professores, entre as quais a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

O texto das DCNs contempla a formação integrada entre docência e gestão escolar e compreende a prática educativa como um processo complexo que vai além das dimensões da sala de aula. Essa concepção está fundamentada em uma

perspectiva crítica da educação, que busca superar a fragmentação que coloca teoria e prática em oposição (Scheibe, 2007).

A autora evidencia que foram considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma formação adequada: a docência como base tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, inserindo-se a compreensão como um ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico, seja escolar ou não escolar. Outro ponto observado foi a unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia, associando-se à ideia da docência como suporte conceitual e metodológico para a articulação entre teoria e prática.

Por conseguinte, as diretrizes apontam que o curso de Pedagogia, por meio dos estudos teórico-práticos, deve propiciar o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas, aplicando conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais. Além disso, tem por base o entendimento da escola como uma organização complexa, cujo papel é promover a educação para e na cidadania. Para isso, a pesquisa, a análise e a execução dos resultados de investigações no campo educacional são centrais em sua formação, bem como a participação na gestão de processos educativos e no funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006).

Quanto aos objetivos, apresenta-se como necessário que o curso forme profissionais capazes de exercer atribuições de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como atuar em espaços educativos não escolares, tais como empresas, hospitais e ONGs, entre outros. Quanto às competências e habilidades, inclui-se a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, com a capacidade de planejar, executar e avaliar as práticas docentes.

A Resolução estabelece a distribuição dos componentes curriculares em um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores, com uma carga horária total mínima de 3.200 horas. Desse total, 2.800 horas são destinadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação em pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas variadas e participação em grupos cooperativos de estudo. Além disso, 300 horas são dedicadas ao Estágio Supervisionado, e 100 horas a atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas, por meio da iniciação

científica, da extensão e da monitoria (Brasil, 2006).

As diretrizes evidenciam que o estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso, possibilitando aos estudantes vivenciarem e refletirem sobre a prática docente em diversos contextos educacionais, ampliando conhecimentos e competências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio; na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; na Educação de Jovens e Adultos; e na participação em atividades de gestão de processos educativos e em reuniões de formação pedagógica.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares, as diretrizes dispõem sobre os conhecimentos teóricos e práticos que devem ser inseridos no curso, relacionados ao desenvolvimento infantil em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, dentre outras; ao ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; ao domínio de tecnologias de informação e comunicação, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas; à identificação de problemas socioculturais e educacionais, com uma postura investigativa diante de realidades complexas, buscando superar exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; e à diversidade, respeitando diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas etárias, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientações sexuais, entre outras.

Segundo Scheibe (2007, p. 51), "[...] a organização curricular foi definida segundo os princípios da docência como base da formação, da flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos por meio de diversas formas didáticas." Sendo assim, o objetivo da flexibilização curricular está vinculado aos interesses dos alunos e às demandas sociais. Tais princípios se concretizam na ideia de núcleos de estudo, ofertados como alternativa aos currículos mínimos, conforme expresso abaixo:

Quadro 11 – Organização curricular do curso de Pedagogia em 2006

Núcleo de estudos básicos	**Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos**	**Núcleo de estudos integradores**
a) histórico e sociocultural, compreendendo os	a) investigações sobre processos educativos e	a) seminários e estudos curriculares, em

fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos.	gestoriais.	projetos de iniciação científica, monitoria e extensão.
b) estudos dos conteúdos curriculares, dos conhecimentos didáticos, dos processos de organização do trabalho pedagógico e das relações entre educação e trabalho.	b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;	b) atividades práticas, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
c) do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.	c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;	c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (DCN's) e Scheibe (2007).

A partir de então, é relevante mencionar que, na última década, no âmbito do CNE, ocorreram movimentos voltados para repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo proposições referentes à valorização docente, à revisão das Diretrizes e a outros instrumentos legais sobre a formação inicial e continuada, com o objetivo de garantir maior organicidade e institucionalização (Dourado, 2015).

Em decorrência disso, no ano de 2015, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, incluindo o ensino e a gestão educacional nos processos educativos escolares e não escolares, com o objetivo de promover um exercício integrado da docência na educação básica. Assim,

> Pode-se constatar que a formação profissional deveria capacitar o egresso para a gestão do processo educacional e de unidades de educação básica, para o trabalho coletivo, inclusive no que se refere à participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, de modo a efetivar a formação de seres humanos a partir de uma atuação integrativa entre família, comunidade e escola, numa perspectiva de superação da dicotomia entre aqueles que planejam e gerem e aqueles que executam, do trabalho intelectual e do trabalho manual (Oliveira; Brasileiro, 2022, p. 11).

A concepção de formação fundamenta-se no desenvolvimento da formação teórica e interdisciplinar, na unidade entre teoria e prática, no trabalho como princípio educativo na formação profissional e na compreensão de que a pesquisa constitui um

eixo central desse processo (Dourado, 2015).

A resolução também enfatiza a necessidade de que o pedagogo tenha garantidos, em seu currículo de formação, os fundamentos e metodologias nas áreas de políticas públicas, gestão da educação, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, além do estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, educação ambiental e sustentabilidade, cidadania, entre outras problemáticas da sociedade contemporânea. Dessa maneira, os cursos de formação inicial, considerando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão nos seguintes núcleos:

Quadro 12 – Organização curricular do curso de Pedagogia em 2015

Núcleo de estudos de formação geral	**Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional**	**Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular**
a) conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação.	a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional.	a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão.
b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática.	b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos.	b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas.
c) procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira.	c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.	c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC.
d) conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial.	d) conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.	d) atividades de comunicação e expressão
e) legislação educacional,		

processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo.		
f) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental.		

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Dourado (2015).

Conforme as Diretrizes de 2015, o curso deve estruturar-se por meio de uma base comum nacional, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração mínima de oito semestres (quatro anos), compreendendo:

> a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
> b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
> c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
> d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (Dourado, 2015, p. 310).

Além disso, o documento enfatiza a importância da formação continuada ao longo da carreira do pedagogo, permitindo sua especialização e aprimoramento das percepções e, consequentemente, das práticas educativas. Esse processo pedagógico pode envolver atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões, cursos, programas e ações, tendo como objetivo principal a reflexão sobre a prática educacional e a busca pelo aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

Freitas e Pacífico (2020) refletiram sobre a necessidade de uma formação continuada que sustente o trabalho do professor diante das constantes mudanças e demandas educacionais, seja no âmbito histórico, cultural, político ou social. Os autores constatam que efetivar a formação continuada no espaço escolar é plenamente possível, desde que todo o processo seja refletido e construído coletivamente.

De acordo com os pressupostos de Vigotski (1991), o desenvolvimento humano se concretiza por meio de uma educação alicerçada em múltiplas determinações sociais, mediadas por processos de significação. Assim, o professor deve conhecer sua prática docente, compreendendo o movimento dialético entre o fazer e o refletir sobre o fazer. Para isso, é imprescindível desenvolver a capacidade de construir, escutar, compreender, refletir, dialogar e transformar.

Nessa perspectiva, Gadotti (2011, p. 41) compreende que:

> A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática.

Posto isso, o professor deve estar comprometido com sua formação, de modo que reflita constantemente e criticamente sobre sua prática. Nesse sentido, Nóvoa (2001, p. 12) afirma que "o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente."

Corroborando esse pensamento, Gatti e Barreto (2009, p. 257) destacam que "[...] uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara." Tais afirmações reforçam a necessidade de repensar a formação continuada de professores sob uma perspectiva permanente, integral e coletiva.

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015) também definiu que a formação de professores da educação básica deveria assegurar a Base Comum Nacional, especificando o perfil dos egressos, bem como a estrutura organizacional e o currículo dos cursos de formação inicial. No entanto, durante o processo de implantação das diretrizes prescritas nessa Resolução pelas instituições de ensino, ocorreu a destituição do governo Dilma Rousseff em 2016, resultando na ascensão do governo Temer. Desde então, a formação docente tornou-se um dos alvos de uma série de medidas voltadas para a reestruturação da educação básica no país.

Ainda no governo Temer, em 2017, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (Brasil, 2017), que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Scheibe e Durli (2021), a concepção de formação por

competências presente no documento caracteriza-se por um viés utilitarista, atendendo às demandas do capitalismo mundial, em vez de priorizar a formação de sujeitos sociais. A partir de então, a BNCC passou a ser o dispositivo central das contrarreformas educacionais promovidas pelo MEC para impor mudanças nas políticas de formação de professores, devendo ser cumprida obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica.

Este documento sofreu críticas por parte de algumas entidades educacionais, como a ANFOPE, ANPEd e ANPAE, entre outras, que argumentavam que a BNCC leva a uma padronização excessiva do ensino, restringindo a autonomia das escolas e dos professores na elaboração de seus currículos e práticas docentes. Além disso, destacam a ausência de flexibilidade para atender às necessidades locais, como a diversidade regional, cultural e social. Ademais, assinalam que a BNCC enfatiza excessivamente o conteúdo específico de cada disciplina, em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências mais amplas, como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas (Oliveira; Brasileiro, 2022).

Por fim, com base nessas discussões, passa-se a analisar as reformas idealizadas para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na proposta estatal de revisão das DCNs para a formação de pedagogos, instituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019).

3.2 Proposta de revisão das DCNs para a formação de pedagogos: dilemas e perspectivas

No ano em que o curso de Pedagogia completava 80 anos de existência no Brasil, mais uma vez sua finalidade e organização foram postas em questão. Desta vez, por meio das disposições da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Brasil, 2019), publicada em 20 de dezembro de 2019, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Por meio dessa resolução, o Estado decretou a adaptação do currículo da formação de professores ao currículo da educação básica descrito na BNCC.

Em 10 de fevereiro de 2021, a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), designada pela Portaria CNE/CP n.º 17, de 11/09/2020 (CNE/2020),

apresentou o documento em audiência pública sob o título “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão”[1], divulgado no formato *PowerPoint* pela relatora Maria Helena Guimarães de Castro, conforme carta divulgada pela diretoria da ANFOPE e do ForumDir, entidades convidadas para discutir a referida proposta. Cabe destacar que a análise da proposta apresentada como inicial não foi formalizada em parecer, como é recorrente, mas apenas exposta por meio de uma apresentação. Por isso, a menção aqui ao conteúdo explanado refere-se aos slides.

Dentre outras observações, neste documento de autoria do CNE (2021, slide 2), consta o seguinte:

> O novo marco normativo da formação inicial de professores requer a revogação das DCNs de Pedagogia (Resolução CNE/CP no. 1/2006) e uma nova perspectiva para o curso de Licenciatura de Pedagogia: a formação de professores multidisciplinares e o tratamento diferenciado na formação dos professores de Edu. Infantil e o dos anos iniciais.

Em consonância com os slides apresentados pelo CNE, a proposta consistiria em estruturar o curso de Pedagogia para oferecer uma base comum e uma diversificação em duas habilitações docentes: a) Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil e b) Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental, com ênfase em Alfabetização (CNE, 2021, slide 07).

Dessa forma, para a Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil, o curso deveria ter uma carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas, sendo 1.600 destinadas à Base Comum e 1.600 horas aos conteúdos específicos da área, em conformidade com o estabelecido na BNCC. O CNE justifica essa proposta alegando que "novos estudos e pesquisas indicam a especificidade da docência na Educação Infantil" e que "descobertas da neurociência sobre a aprendizagem nessa etapa e pesquisas sobre o impacto da qualidade da educação de zero a cinco anos" fundamentam essa necessidade (CNE, 2021, slide 04).

Quanto à Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização, o CNE propôs que a matriz curricular do curso tivesse uma carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas, sendo 1.600 destinadas à Base Comum e 1.600 horas para conhecimentos específicos, focados na preparação de professores

[1] Local de acesso: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/02/dcns-pedagogia-fev_2021.pdf.

que dominem os conteúdos da BNCC, do 1.º ao 5.º ano. O CNE afirmou que "a qualidade da educação básica está diretamente relacionada ao processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática", conforme as avaliações nacionais, além de pesquisas nacionais e internacionais (CNE, 2021, slide 05).

Além dessas especificações referentes a cada licenciatura, o CNE destacava que as complementações, destinadas à formação de "especialistas" em gestão escolar, coordenação pedagógica e orientação educacional, deveriam ter carga horária mínima de 400 horas cada, adicionais às 3.200 horas, oferecidas em caráter optativo, não sendo obrigatórias no currículo.

Diante do exposto, Oliveira e Brasileiro (2022, p. 161) asseveram que:

> Pragmaticamente, trata-se da fragmentação da formação do pedagogo e da estratificação dos campos de atuação, desconsiderando a integralidade do desenvolvimento humano na primeira e segunda infâncias, processos biopsicossociais que devem ser estudados, compreendidos e estimulados com base em ampla e sólida formação teórica que permita ao profissional intervir colaborativamente com o desenvolvimento humano em sentido pleno.

Assim, tais determinações impostas pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019 abalaram todo um movimento e uma luta histórica das regulamentações que direcionam e organizam o curso de Pedagogia, cuja base docente corresponde à formação integrada de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e não à fragmentação do ensino e da aprendizagem.

Nesse contexto, as organizações socioeducacionais, como a ANFOPE, ForumDir e a Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE), contestaram veementemente esse assunto e se manifestaram alegando o descaso governamental com os interlocutores do campo educacional, ao excluir a comunidade acadêmica e científica de professores, pesquisadores e instituições de ensino das discussões e da construção da proposta de revisão das DCNs de Pedagogia (Oliveira; Brasileiro, 2022).

Por fim, de acordo com Freitas (2021), essa postura do CNE apresenta evidências de um processo de desconstrução das Faculdades de Educação, responsáveis pelos cursos de Pedagogia e pela formação de professores para atuar na educação básica e superior. Dessa maneira, as organizações se posicionaram em defesa da integralidade da formação do pedagogo e destacaram que os diálogos com o CNE deveriam ser construídos de maneira coletiva, envolvendo todos os atores

sociais que compõem o universo educacional, especialmente na área da formação de professores, como ocorreu nas últimas décadas.

3.3 O movimento das associações nacionais dedicadas à pesquisa e à formação de professores

Em face da proposta de revisão das DCNs para a formação do pedagogo, a ANFOPE, com acentuada produção acadêmica e protagonismo nos debates nacionais acerca da formação dos profissionais da educação nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em geral no Brasil desde o ano de 1980, incorporando professores, especialistas e pesquisadores da área da formação de professores e representações estudantis da Educação Básica e Educação Superior, assim como a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a ANPAE, a ANPEd e o ForumDir, manifestou-se por meio de uma nota[2] ao CNE, em 10 de fevereiro de 2021.

Neste documento, as entidades reafirmam as principais teses sobre a formação do pedagogo, fruto de discussões, experiências, reflexões e pesquisas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior, especialmente nas universidades públicas, ao longo dos últimos quarenta anos. Essas teses fundamentaram a elaboração da Resolução n.º 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No entanto, essa resolução foi revogada pelo CNE em 2020, sem que houvesse diálogo com as entidades representativas.

A primeira tese defendida é que a base do curso de Pedagogia é a docência, tendo como eixo de sua formação o trabalho pedagógico, tanto escolar quanto não escolar, no qual a docência é compreendida como um ato educativo intencional. Mais especificamente, em seu sentido amplo, a docência é vista como trabalho e processo pedagógico construído nas relações sociais e produtivas e, em sentido estrito, como uma expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos. Dessa maneira, no âmbito do curso de Pedagogia, a docência é voltada para a formação de

[2] Documento disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf

sujeitos, configurando um processo formativo articulado e vinculado a uma determinada realidade histórica (Anfope, 2021).

A concepção de docência está fundamentada em uma sólida formação teórica, interdisciplinar e coletiva sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, assim como no domínio dos conteúdos a serem ensinados na escola, tais como matemática, ciências, história, geografia, química etc., possibilitando a apropriação do conhecimento e ampliando as oportunidades de realizar análises críticas da sociedade e da realidade educacional. Além disso, a concepção de docência pressupõe a unidade entre teoria e prática, uma formação voltada para a gestão democrática e um compromisso social do profissional da educação.

A segunda tese defende que o curso de Pedagogia, devido ao seu estatuto teórico-epistemológico, deve ser, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado. Dessa forma, entende-se que o curso é único, com amplas possibilidades de formação, vinculando-se às condições específicas de cada área, exigindo a existência de um corpo docente qualificado, a capacidade de desenvolver pesquisa e uma infraestrutura adequada.

Para isso, as áreas de atuação profissional do pedagogo abrangem a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em suas diversas modalidades, como a escolarização de crianças, jovens e adultos, a educação especial, a educação indígena, a educação quilombola e as disciplinas pedagógicas voltadas à formação de professores, com conteúdos específicos da docência e do processo de ensino-aprendizagem.

Outra área é a gestão educacional, compreendida como a organização do trabalho pedagógico no que se refere ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos educativos formais e não formais, tendo por base a gestão democrática. Além disso, destaca-se a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, com atuação docente e técnica em áreas emergentes.

A terceira tese refere-se ao projeto pedagógico do curso, que deve garantir que o processo de formação inicial do pedagogo seja voltado para a prática formal e não formal, orientado pela dimensão teórico-crítica, e assegurar o estabelecimento de relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvidos pela instituição, considerando os contextos institucionais, locais e regionais.

Quanto às dimensões do projeto pedagógico do curso, a unidade entre teoria e prática é compreendida como o eixo articulador da produção do conhecimento, orientando a organização do currículo do curso de Pedagogia, respeitando a diversidade nacional e a especificidade da instituição, e devendo abranger:

> (i) um núcleo de conteúdos básicos, considerados obrigatórios pelas IES, articuladores da unidade teoria e prática, que desenvolvam a reflexão crítica sobre educação, escola e sociedade, contextualizada na realidade brasileira;
> (ii) um núcleo de conteúdos específicos relativos ao exercício da docência, resultante da opção institucional - na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em seus diferentes âmbitos e modalidades, nas disciplinas pedagógicas para a formação pedagógica ou em áreas específicas de atuação docente;
> (iii) tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação;
> (iv) estudos independentes (Anfope, 2021, p. 7).

O **núcleo de conteúdos básicos** compreende conhecimentos voltados ao contexto histórico e sociocultural, incluindo estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos, que fundamentam a compreensão da sociedade e da educação como processo social, além das teorias pedagógicas e curriculares indispensáveis para a reflexão crítica sobre os diversos setores da educação.

Além disso, envolve conhecimentos do contexto socio-histórico da criação e desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil, do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, e do ambiente escolar como espaço de trabalho educativo, evidenciando as relações entre educação e trabalho.

Cabe mencionar que, em conformidade com o art. 12 da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), utiliza-se a nomenclatura de *núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional*, sendo concomitante com os conteúdos abordados no núcleo de conteúdos básicos, mencionado no documento da Anfope (2021).

O **núcleo de conteúdos específicos relativos ao exercício da docência e da gestão educacional** envolve o estudo dos conteúdos que compõem os currículos dos níveis de ensino em que os pedagogos atuarão, abrangendo conhecimentos didáticos, teorias pedagógicas articuladas com metodologias, tecnologias da informação e comunicação e suas linguagens, além do estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico. Também inclui a gestão em espaços escolares e não escolares, a relação entre educação e trabalho, e questões relacionadas à ética

e à estética no mundo contemporâneo, sempre em articulação com o saber acadêmico, a pesquisa e a prática educativa (Anfope, 2021).

Tópicos de estudo para aprofundamento e/ou diversificação da formação compreendem a possibilidade de ampliar os conhecimentos da formação básica, por meio da oferta de conteúdos voltados às áreas de atuação do pedagogo, visando atender diferentes demandas sociais e associar a formação aos aspectos que se apresentam no mundo contemporâneo. Dessa forma, diversifica-se a formação, abrangendo temas como fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo, bem como investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional.

O art. 12 da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015) refere-se à nomenclatura de *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional*, correlacionando-se aos tópicos de estudo para aprofundamento e/ou diversificação da formação, apontados no documento da Anfope (2021).

Os **estudos independentes** têm a finalidade de viabilizar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos complementares à integralização curricular, desde que seja respeitado o prazo mínimo estabelecido pela Instituição para a conclusão do curso. Exemplos dessas atividades incluem monitorias, estágios, programas de iniciação científica, programas de iniciação à docência, cursos realizados em áreas correspondentes e participação em eventos científicos. Assim, a Instituição deve reconhecer tais atividades e definir os critérios de avaliação para seu aproveitamento como estudos independentes realizados pelo aluno, estabelecendo o limite máximo de horas a serem incorporadas ao seu currículo.

Em consonância com o art. 12 da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), é mencionado o termo *núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular*, associado aos estudos independentes, conforme citado no documento da Anfope (2021).

A quarta tese diz respeito à prática pedagógica, denominada, na perspectiva legal, prática de ensino, devendo ser um espaço de integração teórico-prática para professores e estudantes. Dessa maneira, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar do desenvolvimento dessa prática. A questão central consiste na elaboração de um Projeto de Prática que contemple as diversas etapas de desenvolvimento, funcionando como um instrumento de integração

do estudante com a realidade social, econômica e profissional de seu curso, em articulação com os referenciais teóricos do currículo.

> As diferentes experiências de práticas podem ocorrer concomitantemente, envolvendo as diferentes disciplinas, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso, culminando com o exercício efetivo da docência em contexto escolar ou não escolar, ao longo de todo o curso. Entretanto, deve-se tomar cuidado para não fragmentar as disciplinas em carga horária teórica e carga horária prática (Anfope, 2021, p. 10).

Na ocasião, o CNE estabeleceu, por meio da Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamentou o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. De acordo com essa normativa, as instituições de ensino superior devem direcionar pelo menos 10% da carga horária total de seus cursos de graduação para atividades de extensão (Brasil, 2018).

Desde então, intensificaram-se, nas instituições de educação superior, as discussões sobre a operacionalização da organização dos currículos de graduação com a inserção do componente curricular de extensão. Esse movimento é entendido como um processo educacional voltado para a resolução de problemas vivenciados na prática pela sociedade, conforme previsto nas diretrizes.

Em dezembro de 2021, o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), durante o 48º Encontro Nacional do Forproex, elaborou um documento[3] com recomendações sobre a inserção curricular da Extensão, considerada uma dimensão acadêmica indispensável à formação nos cursos de graduação.

Dentre os direcionamentos, o documento menciona que cada instituição de ensino superior, considerando sua identidade formal, histórica e cultura organizacional, deverá elaborar sua própria resolução e as normativas decorrentes, observando parâmetros importantes, como: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; interprofissionalidade e impacto sobre a formação profissional; interação dialógica entre a universidade e a sociedade; além do impacto e da transformação social (Forproex, 2021).

A responsabilidade de liderar essa implementação cabe às Pró-reitorias de Extensão e Graduação, em parceria com a Pós-graduação e a Pesquisa. Cabe

[3] Disponível em: https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/recomendacoes_forproex.pdf

destacar que a inserção curricular da extensão deve ser desenvolvida de forma articulada e coletiva com a estrutura da gestão organizacional responsável pela dimensão do ensino, ou seja, a Pró-reitoria de Ensino de Graduação, em diálogo com os espaços coletivos, como câmaras, conselhos e colegiados. É importante mencionar que a implementação da resolução precisa atender ao prazo estabelecido pelo CNE, de 22 de dezembro de 2022, já prorrogado em razão da pandemia da Covid-19 (Forproex, 2021).

A alteração no currículo implicará mudanças tanto nos componentes quanto no registro das horas/créditos. Para sua operacionalização e para a política de creditação, no que diz respeito à atualização dos projetos pedagógicos, a Pró-reitoria de Ensino de Graduação assume essa função em articulação com a Pró-reitoria de Extensão, uma vez que será necessária a integração de sistemas, a indução às ações de extensão, a sistematização dos dados e a organização dos procedimentos (Forproex, 2021).

A carga horária mínima de 10% de extensão a ser curricularizada deve estar definida no projeto pedagógico de cada curso e ser cumprida pelo estudante para a obtenção do diploma de conclusão. Diante do exposto, alguns pontos devem ser observados para a inserção curricular da extensão, conforme apontado pelo documento de recomendações do Forproex (2021), tais como:

a) Não é vedado atribuir horas/créditos de atividades práticas como extensão, desde que tais práticas não sejam contabilizadas para cumprimento de outros componentes curriculares, evitando assim sobreposições. Evidencia-se que as atividades práticas de caráter extensionista precisam ter registro próprio no sistema da extensão, com créditos específicos previstos no componente curricular, de acordo com o projeto pedagógico do curso.

b) Em atendimento à Resolução CNE/CES n.º 07/2018, as instituições devem reconhecer os programas de caráter governamental que contemplem políticas municipais, estaduais, distritais e nacionais.

c) Os programas institucionais, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP), podem ter suas atividades creditadas como extensão, considerando sua natureza dialógica na escola e o cumprimento dos princípios extensionistas. Contudo, no caso do PIBID, somente podem ser considerados extensão os projetos devidamente registrados, que

desenvolvam atividades com caráter interventivo e utilizem metodologias de investigação participativa, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, entre outras.

d) A Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, admite que as atividades de extensão podem ser reconhecidas na forma de estágio; todavia, não menciona o contrário. Assim, as instituições estão discutindo e regulamentando internamente a possibilidade de garantir que atividades de estágio não obrigatório, desde que observem os princípios da extensão, possam ser contabilizadas. Destaca-se que não pode haver sobreposição de carga horária entre estágio e extensão.

Por fim, a Resolução CNE/CES n.º 07/2018 reafirma o impedimento da sobreposição de horas e créditos em quaisquer componentes curriculares, devendo o projeto pedagógico do curso, mais especificamente sua matriz curricular, atentar-se a essa questão.

3.4 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (2024)

As bases epistemológicas do governo federal sob a presidência de Jair Bolsonaro (2019-2022) foram pautadas por diretrizes conservadoras e neoliberais em alguns aspectos econômicos, incluindo a busca por privatizações, reformas previdenciárias e uma política de austeridade fiscal. Além disso, no âmbito das propostas para a educação, suas iniciativas envolveram cortes significativos de recursos financeiros das universidades públicas, impactando a continuidade das políticas públicas voltadas para a inclusão social.

A partir de 2023, com a mudança do governo federal e a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) para o mandato de 2023 a 2026, instaurou-se um novo cenário baseado em concepções epistemológicas da esquerda brasileira. Essas diretrizes defendem a ampliação da educação pública, a valorização dos direitos sociais, a redução das desigualdades e a universalização da educação, promovendo o diálogo com movimentos sociais e entidades representativas.

Considerando os extensos debates sobre a proposta das novas diretrizes para a formação do pedagogo e dos professores em geral, bem como a mudança do governo federal, o CNE publicou a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Essa normativa atualiza os regulamentos de 2015 e 2019 e estabelece pontos importantes que nortearão os cursos de licenciatura.

Em consonância com esta resolução, a formação inicial deverá garantir, nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, abordando os fundamentos da educação, políticas públicas e gestão educacional, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e geracional, além de Libras e Educação Especial (Brasil, 2024).

A relação entre teoria e prática deverá ser garantida ao longo do processo, fornecendo elementos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências do futuro profissional. Vigotski (1991), com base na Teoria Histórico-Cultural, destaca a importância dessa relação ao considerar que a aprendizagem não deve ser vista como uma aquisição passiva de conhecimento, mas como um processo ativo e dinâmico, profundamente influenciado pela interação social e pelo contexto cultural. Assim, a prática educacional deve se fundamentar em uma compreensão teórica sólida, mas também aprimorar a teoria por meio da experiência prática.

Quanto à organização curricular, a Resolução estabelece que os cursos devem ser estruturados com uma carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas ao longo de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

Quadro 13 – Organização curricular do curso de Pedagogia em 2024

Núcleo I	**Núcleo II**	**Núcleo III**	**Núcleo IV**
Estudos de Formação Geral – EFG	Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional – ACCE	Atividades Acadêmicas de Extensão - AAE	Estágio Curricular Supervisionado - ECS
880 horas	1.600 horas	320 horas	400 horas
Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo.	Conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento do curso.	Realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação,	Componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na

		acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES.	formação do licenciando.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.

No âmbito da organização curricular, a resolução reforça a necessidade de integrar as tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docentes para aprimorar a prática pedagógica e ampliar a formação cultural dos professores e licenciados (Brasil, 2024).

Nesse sentido, os autores Santos, Esmeraldo e Ferraz (2020) assinalam que o uso da tecnologia na educação melhora consideravelmente o ensino-aprendizagem, elevando o nível acadêmico e profissional dos envolvidos. Isso possibilita que estudantes e professores desempenhem suas atividades com satisfação, ao mesmo tempo em que favorece sua inserção no mundo globalizado, dinamizando sua formação e prática docente.

Ao considerar as tecnologias digitais à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, é possível explorar dimensões importantes, pois elas servem como meios de mediação que facilitam a aprendizagem. Por exemplo, ferramentas como fóruns e ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a colaboração e a troca de ideias, promovendo o aprendizado por meio da interação social. Além disso, recursos interativos, como tutoriais, podem auxiliar os educandos a alcançar níveis mais avançados de compreensão e desenvolvimento de habilidades, proporcionando suporte adaptativo (Oliveira; Serafim, 2015).

Além disso, a resolução inclui diretrizes para o desenvolvimento de condições que consolidem a educação inclusiva, visando à preparação dos licenciados para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Isso envolve estratégias de ensino e atividades didáticas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades educacionais (Brasil, 2024).

Vigotski (2011) evidenciou que as leis do desenvolvimento humano são as mesmas para todos os educandos. Todavia, na perspectiva da educação inclusiva, para que se desenvolvam e se eduquem, é indispensável garantir condições diferenciadas de acessibilidade pedagógica e arquitetônica. Dessa maneira, em um ambiente escolar inclusivo, a mediação pode envolver o uso de recursos e tecnologias adaptativas, estratégias de ensino diferenciadas e apoio individualizado. Ferramentas

culturais, como materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, podem ser utilizadas para facilitar o acesso ao conteúdo e promover a participação de todos os educandos. Com base na concepção da Teoria Histórico-Cultural, o social é fundamental na formação do psiquismo humano. Assim, a psicologia ultrapassa um aprisionamento biológico e abre espaço para uma psicologia histórica e humana.

Outro ponto relevante mencionado na Resolução é a necessidade de os licenciados adquirirem conhecimentos sobre o desenvolvimento físico, socioemocional e intelectual dos estudantes, a fim de selecionar estratégias de ensino, recursos e tomar decisões pedagógicas mais adequadas. Nesse contexto, Vygotsky (2003, p.121) assinala que:

> As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente.

Segundo o autor, a maneira como uma pessoa aprende a expressar, compreender e regular suas emoções é profundamente influenciada pelo ambiente social e pelas práticas culturais. Por exemplo, uma criança pode não ser capaz de gerenciar suas emoções de forma eficaz sozinha, mas pode fazê-lo com o apoio de um adulto ou de um colega mais experiente. Esse suporte auxilia a criança no desenvolvimento de estratégias para lidar com suas emoções, expandindo suas habilidades emocionais de maneira gradual e orientada.

Vygotsky (2003) acreditava que o desenvolvimento cognitivo está profundamente interligado ao desenvolvimento social, assim como o desenvolvimento físico também influencia o cognitivo. A capacidade de uma criança explorar o ambiente físico, manipular objetos e interagir com outras pessoas é crucial para o desenvolvimento cognitivo. A coordenação motora, por exemplo, é essencial para experimentar e aprender sobre o mundo. Nesse contexto,

> A teoria histórico-cultural parte do pressuposto de que o ser humano é um ser de natureza social, o que significa dizer que suas qualidades humanas – as capacidades, as habilidades e as aptidões, ou, em outras palavras, sua inteligência e personalidade - são aprendidas. Os estudos desenvolvidos por Vygotski e seus colaboradores ressaltam que a essência do processo de desenvolvimento é a apropriação da experiência acumulada historicamente, pois a fonte das qualidades humanas é a cultura (Mello; Lugle, 2014, p. 262).

Nesta resolução, também é destacado que as IES responsáveis pela oferta de cursos de formação inicial devem garantir um currículo atualizado, que contemple as mudanças da sociedade e do sistema educacional, estando comprometido com o aprimoramento pedagógico docente. Assim, as instituições de ensino precisam acompanhar esses movimentos e transformações, proporcionando aos educadores a compreensão do papel humanizador da educação, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento humano na escola, devendo essa perspectiva estar presente nos processos de formação de professores (Mello; Lugle, 2014).

A resolução enfatiza, ainda, que a formação inicial está indissociavelmente articulada às políticas de formação continuada e à gestão das carreiras do magistério, sendo uma condição necessária para garantir a melhoria permanente da qualidade social da educação. Assim:

> O impacto esperado de uma teoria na prática pedagógica é a construção de uma pedagogia que sustente a tarefa da educação: formar sujeitos humanizados, participantes, solidários, curiosos e desejosos do conhecimento humano acumulado ao longo da história. Para tanto é condição necessária e essencial repensar a formação inicial e continuada de professores. Nosso processo de humanização não para ao longo da vida e sempre é tempo de desconstruir práticas alienadas e alienadoras, empobrecedoras do desenvolvimento humano presentes na cultura escolar (Mello; Lugle, 2014, p. 272).

Cabe ressaltar que a resolução incentiva a colaboração entre instituições de ensino superior e escolas básicas em projetos integradores de práticas educativas, promovendo uma articulação mais eficaz entre a formação teórica e a prática, além de fomentar o protagonismo dos licenciandos.

Nesse processo de formação inicial de professores, deve ser assegurado o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis, entendida como a prática reflexiva e crítica que une teoria e prática. No âmbito das denominações do materialismo histórico e dialético, tem-se a ‘teoria da práxis’, que consiste na unidade indissolúvel entre teoria e ação, buscando transformar tanto o conhecimento quanto as práticas educativas. Nessa concepção, os fenômenos naturais e sociais não são abstrações do pensamento, mas realidades em constante transformação (Berman, 1997).

A autora aplica o conceito de práxis ao campo da educação, argumentando que uma prática pedagógica eficaz deve estar fundamentada em uma teoria educacional consistente, a qual deve ser desenvolvida e ajustada com base na experiência prática

dos educadores. Diante do exposto, a integração da práxis na formação do professor pode ser observada nesta resolução por meio da realização de estágios curriculares supervisionados, projetos integradores de práticas educativas e atividades de ensino, extensão e pesquisa.

Por fim, a resolução também destaca a necessidade de implementar processos de avaliação institucional dos cursos de formação de professores, com ênfase em critérios de qualidade e eficácia, garantindo os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos licenciados, além de fomentar uma autoavaliação contínua das instituições formadoras.

Considerando as resoluções que norteiam e direcionam a formação inicial dos/as pedagogos/as (Brasil, 2006; Brasil, 2015; Brasil, 2019; Brasil, 2024), as bases para análise do PPC de Pedagogia da universidade pública participante desta pesquisa de doutorado consistiram em verificar se a organização curricular contempla conteúdos voltados para os fundamentos da educação, políticas públicas e gestão educacional, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional, Libras e Educação Especial, além de tecnologias digitais de informação e comunicação, educação inclusiva e desenvolvimento físico, socioemocional e intelectual dos estudantes.

Além disso, buscou-se identificar se o currículo em questão possui uma articulação indissociável com as políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério. Ademais, verificou-se a existência de colaboração entre essa universidade pública e as escolas básicas do município para projetos integradores de práticas educativas, promovendo uma articulação mais eficaz entre a formação teórica e a prática.

4. SABERES E PRÁTICAS ESSENCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, aborda-se o processo de formação do ser humano à luz dos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Em seguida, exploram-se as principais categorias conceituais dessa teoria, que permeiam esta pesquisa, tais como o trabalho, a linguagem e as relações entre apropriação e objetivação, fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da criança pequena e sua educação. A partir disso, busca-se fundamentar os saberes, práticas, competências e habilidades essenciais à formação inicial do pedagogo para atuar na Educação Infantil, destacando as bases epistemológicas que as sustentam.

4.1 O processo de formação do sujeito: princípios da Teoria Histórico-Cultural

Lev Vigotski foi o precursor das bases teóricas da Teoria Histórico-Cultural, sendo marxista e estudioso de filosofia e literatura. Ele estava convicto da necessidade de formar um novo ser humano para uma sociedade mais livre, que estava em construção, dentro do princípio revolucionário de organização social mais humanizada, produzindo não para a acumulação de capital, mas para atender às necessidades e promover o desenvolvimento pleno dos seres humanos. Para isso, desenvolveu uma psicologia que possibilitasse a compreensão de um sujeito histórico, inserido em uma realidade em constante movimento e transformação (Vigotski, 2004).

Segundo Vigotski (2004), é por meio das interações com o ambiente, com outras pessoas e com os objetos que o sujeito aprende e desenvolve as funções psicológicas superiores, as quais diferenciam os seres humanos dos demais animais e contribuem para a formação da inteligência e da personalidade. Essas funções incluem a memória voluntária, o pensamento, a linguagem, a atenção, a percepção, as emoções, os sentimentos, a função simbólica da consciência, o controle da vontade e a imaginação. Para o autor, a origem da conduta consciente é, inicialmente, externa ao indivíduo, estando nas relações humanas mediadas por instrumentos.

O instrumento media e regula a ação humana voluntária sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo. Por exemplo, se uma colher for entregue a uma criança que ainda não conhece sua função ou significado, o simples ato de manuseá-la e interagir com ela não será suficiente para que compreenda sua utilidade e a utilize da

forma culturalmente concebida. Para que a criança use a colher, ela precisará adaptar seus movimentos ao seu uso. Portanto, a função e o significado dos instrumentos estão na cultura e precisam ser ativamente internalizados pelo indivíduo nas relações sociais.

Essa reflexão remete a uma ideia fundamental de Vigotski (2004) sobre a relação entre indivíduo e sociedade, segundo a qual o sujeito não nasce com características tipicamente humanas já formadas, nem as desenvolve apenas como resultado das influências do meio, mas sim na interação dialética com seu contexto sociocultural, isto é, na história. Como descrito por Rego (2003, p. 40-41), que afirma:

> As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Nessa perspectiva, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a escola, enquanto instituição social, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psíquico da criança devido à sua função e representatividade na sociedade, pois

> [...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, p. 272).

Nesse contexto, o contato da criança com a cultura e com as gerações mais velhas é essencial para o desenvolvimento de suas necessidades e aptidões humanas, pois é por meio do aprendizado que se desperta a capacidade de falar, ouvir, perceber as cores, as formas, os sons e os números, assim como pensar, refletir, raciocinar, emocionar-se e desenvolver a aptidão para a leitura e a escrita, entre outras habilidades. Assim, "o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura" (Mello, 1999, p. 19).

Essas relações de aprendizagem permitem refletir sobre a necessidade de garantir às novas gerações o acesso à cultura e às qualidades humanas historicamente desenvolvidas e acumuladas, como a linguagem, a ciência, o controle da própria conduta, a memória, os costumes, os hábitos, os instrumentos, a dança, o teatro, a música e a filosofia, entre outras. Percebe-se, então, a relevância do papel do professor, da família, do meio, dos demais indivíduos, dos objetos e da escola nesse processo de formação, desenvolvimento da consciência e atribuição de sentidos pelas crianças, de acordo com a função social para a qual foram criadas. Essas aquisições humanas não são herdadas biologicamente, mas permanecem sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual (Mello, 2007).

Em muitas práticas educativas destinadas às crianças, percebe-se a necessidade de diversificar as atividades propostas em outros ambientes da escola, evitando que a criança permaneça o tempo todo sentada na cadeira, realizando tarefas de registro no livro didático, por exemplo. Esse fato evidencia que a criança precisa conviver, explorar, buscar novas experiências e estar na presença de outras pessoas, objetos e espaços. Nessa perspectiva, muitas vezes, as crianças são colocadas apenas como receptoras do saber proveniente do conhecimento mediado pelo professor, submetendo-se à hierarquia escolar para o cumprimento dos objetivos institucionais, os quais estão, em grande parte, atrelados à rotina de afazeres diários e ao tempo destinado à execução de tarefas.

A autora Zuquieri (2007, p. 50) destaca que:

> As práticas pedagógicas, nesta faixa etária, devem orientar-se, levando em conta a criança como um ser social, que possui uma história de vida e é influenciada pelo meio. Desse modo, a Educação Infantil deve propiciar, através de sua organização, um ambiente de crescimento, para que a criança desenvolva suas capacidades num processo contínuo de conhecer.

Ressalta-se que, no processo de aprendizagem, cada criança apresenta um tempo peculiar para concluir determinada atividade, pois o ser humano possui esquemas de desenvolvimento diferenciados. Logo, as propostas pedagógicas devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular, respeitando ritmos, desejos e potencialidades.

Torna-se problemático para o desenvolvimento infantil a busca, por parte do professor, de cumprir determinada atividade prescrita na rotina, sem considerar as especificidades humanas, biológicas, intelectuais, sociais, culturais, motoras e físicas

de cada ser. Portanto, ao elaborar as atividades propostas, deve-se refletir sobre o trabalho pedagógico a partir da compreensão de como as crianças se desenvolvem e aprendem.

Vigotski (2004) evidenciou que a criança aprende desde o nascimento e que o desenvolvimento infantil envolve um processo complexo, baseado em uma lógica interna de condicionamento mútuo e dialético com o mundo que a cerca. Além disso, compreende-se que os seres humanos necessitam de uma atividade intencional e do trabalho para consolidar sua existência.

Para Marsiglia e Martins (2015, p. 18-19),

> [...] ao propor a necessária integração dos conteúdos de formação operacional e de formação teórica, cabe à escola de Educação Infantil disponibilizar aos bebês e às crianças pequenas as máximas objetivações culturais já alcançadas historicamente.

Mas, para as autoras, a efetivação da práxis cabe ao docente, que deve "[...] assumir seu lugar de representante das mesmas, isto é, sua condição de portador do universo de significações científicas que o torna profissional em sua área de atuação" (Marsiglia; Martins, 2015, p. 18). Ele não deve abrir mão de seu papel de mediador do desenvolvimento, que, segundo as autoras, é o "[...] desenvolvimento intencionalmente projetado para a superação das conquistas espontâneas, fortuitas e casuais promovidas também pelas esferas da vida cotidiana" (Marsiglia; Martins, 2015, p. 18-19) e que se materializa a partir da tríade "destinatário-conteúdo-forma" (Marsiglia; Martins, 2015, p. 19), sendo:

> [...] quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem –mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina –mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática (Marsiglia; Martins, 2015, p. 18-19).

Assim, as propostas pedagógicas das instituições devem possibilitar condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a indivisibilidade das dimensões motoras, afetivas, cognitivas, sociais e culturais, entre outras; a participação e o diálogo com as famílias; a gestão democrática da comunidade local; a promoção de vivências entre crianças de mesma e de diferentes idades; os deslocamentos nos espaços internos e externos à escola;

a acessibilidade de espaços e materiais; e a apropriação das contribuições histórico-sociais e culturais da humanidade (Brasil, 2009).

Com base nos pressupostos teóricos que fundamentam o ensino e a aprendizagem sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é possível concluir que essa teoria defende a importância do trabalho educativo para promover, de maneira intencional, em cada indivíduo, a humanidade constituída histórica e coletivamente pelos seres humanos, por meio da apropriação do conhecimento.

Evidencia-se, então, a importância do papel exercido pelo professor de Educação Infantil, sendo necessário compreender que esse profissional é "alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, medeia o processo de apropriação dos objetos culturais e organiza a atividade da criança" (Pasqualini, 2011, p. 76).

Dessa maneira, a educação escolar deve possibilitar aos educandos a participação na sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum. Assim, considera-se que a Teoria Histórico-Cultural contribui significativamente para a superação de práticas docentes rígidas e repetitivas na Educação Infantil, promovendo uma educação transformadora e emancipadora da criança.

Deste modo, essa teoria surge como fundamentação basilar para orientar o pensar e agir dos docentes, numa perspectiva que considera a criança como sujeito em atividade, em um movimento dinâmico e dialético, compreendendo a necessidade do estabelecimento de uma relação de comunicação entre o professor, as crianças e a história socialmente constituída.

Com essa compreensão, é possível redimensionar o trabalho pedagógico considerando a criança como sujeito ativo, capaz de aprender, estabelecer relações, imaginar, pensar, criar, sentir, dialogar, resolver problemas, avaliar, planejar e controlar seu próprio comportamento. Nesse processo de aprendizagem, a criança necessita de parceiros mais experientes para que as interações e descobertas ampliem ao máximo suas possibilidades de desenvolvimento.

Assim, as reflexões propostas pela Teoria Histórico-Cultural buscam oferecer múltiplos caminhos para pensar e praticar a educação, garantindo que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e de organização metodológica do pensamento. Dessa forma, a educação escolar apresenta-se como uma potencialidade para transformar o saber sistematizado em saber escolar científico e, para cumprir essa função social da escola, é fundamental uma formação docente baseada nessa teoria.

4.2 Trabalho e a humanização do ser humano

Vigotski (2004) define o homem como um ser de natureza social, histórica e ativa, que se humanizou ao tomar parte do gênero humano por meio da cultura produzida historicamente. Cabe destacar que as características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, uma vez que não se acumulam no organismo humano. Essas características são desenvolvidas no processo histórico, a partir da apropriação da natureza pelo indivíduo. Dessa maneira, o "gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento" (Duarte, 1999, p. 18).

O trabalho foi a primeira e fundamental condição para o surgimento do gênero humano, pois possibilitou um processo de transformação da natureza e do próprio homem, que necessita dessa atividade intencional para garantir sua existência. Nessa perspectiva, o que diferencia os homens dos animais é a capacidade de desenvolver a consciência e a linguagem por meio do trabalho. Nas palavras de Marx (2014, p. 2011), trata-se de um:

> [...] processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Segundo o autor, o trabalho se configura como uma atividade vital humana, produtora de objetivações. É relevante refletir que tanto os seres humanos quanto os animais precisam da natureza para se reproduzir. Contudo, a atividade animal se limita ao consumo de objetos para satisfazer as necessidades biológicas, herdadas da sua espécie. No caso dos seres humanos, há a apropriação dessa natureza, isto é, o ser humano incorpora o gênero humano e transforma dialeticamente a natureza para satisfazer suas próprias necessidades. Assim, apropriar-se da cultura torna-se essencial para o processo de humanização, uma vez que:

> Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978, p. 266).

Leontiev (1978) constatou que a constituição biológica do ser humano, por si só, não garante sua efetiva humanização. Para se tornar verdadeiramente humano, é necessário apropriar-se daquilo que as gerações anteriores produziram, incorporaram e superaram em determinado momento histórico e cultural. Assim, a produção e o acesso ao mundo da cultura ocorrem exclusivamente por meio do trabalho, marcando o início de um desenvolvimento que não está sujeito apenas às leis biológicas, mas, sobretudo, às leis socio-históricas.

O autor afirma ainda que, como categoria, o trabalho caracteriza-se por dois elementos interdependentes. O primeiro deles é a fabricação e o uso de instrumentos, por meio dos quais o trabalhador atua sobre a natureza, que lhe proporciona os objetos do trabalho e os meios de existência física. O segundo elemento indica que o trabalho não ocorre apenas na relação do homem com a natureza, mas também em condições de atividade coletiva com outros homens. Assim, desde os primórdios, o trabalho é mediado pelo instrumento, pela natureza e pelas relações sociais (Almada, 2011).

Neste viés, Santos e Nunes (2021, p. 4) enfatizam que "o homem transforma a natureza em função de suas necessidades, resultando desse processo um mundo humano, o mundo da cultura". Corroborando esse pensamento, Marx (1984) assinala que o trabalho é uma atividade criadora e criativa, que somente o ser humano consegue realizar, diferenciando-se de outras espécies ao construir suas relações com a sociedade e com outros indivíduos.

No contexto da educação, Saviani (2011, p. 13) corrobora esse sentido e complementa que o trabalho educativo "[...] é o ato de produzir, de maneira direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade que é historicamente e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens". Dessa maneira, compreende que a forma como os homens produzem sua existência determina o modo como se produz a educação, reportando-se explicitamente ao conceito de "modo de produção".

Portanto, para a Teoria Histórico-Cultural, o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada, planejada e dirigida, de acordo com os objetivos e resultados educacionais que se pretendem alcançar. Percebe-se que a apropriação dessa teoria como processo de humanização transforma a concepção do que deve ser proposto na escola, uma vez que:

> [...] a sociedade produz o homem, mas também é produzida por ele. Assim,

> a consciência é uma abstração da vida real, sendo produto da atividade humana, daí admitir que não é a consciência que cria a vida, mas a vida que, sob condições sociais reais, cria a consciência (Colares, 2011, p. 191).

Destarte, Martins (2010, p. 28) assinala que a valorização docente exige o reconhecimento da "[...] formação e do trabalho do professor em toda a sua complexidade como condição fundamental para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores". Daí se observa a influência do processo formativo na construção da formação humana.

A Teoria Histórico-Cultural se propõe a realizar esse enfrentamento, à medida que apresenta, no materialismo histórico-dialético, seu fundamento filosófico e percebe o papel da escola como essencial para o desenvolvimento humano. Daí a importância do aprofundamento reflexivo sobre essa teoria, que é basilar para a organização do trabalho escolar, a ampliação da concepção de mundo e a prática da atividade educacional.

É relevante refletir que o Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Marx e Engels, fundamenta-se no modo humano de produção social da existência, ou seja, na interpretação da realidade, na prática articulada à teoria, na concepção de mundo e de vida, na materialidade e na concretude. Esse método "[...] atua como mediador no processo de compreensão da estruturação, do desenvolvimento e da transformação dos fenômenos sociais e dos objetos investigados" (Colares, 2011, p. 190).

Em conformidade com Colares (2011), na perspectiva materialista histórica e dialética de Marx e Engels, a dialética só existirá se houver movimento, e o movimento só ocorrerá se houver um processo histórico, seja da natureza, do ser humano ou do conhecimento. O universo e tudo o que nele existe podem ser racionalmente conhecidos e, por conseguinte, o conhecimento produzido pelo indivíduo deve buscar a reprodução do real em suas múltiplas determinações.

Marx (1985) afirma que, para entendermos a evolução do indivíduo na sociedade, devemos estudar os fatos em um contexto social. Ou seja, é por meio das relações estabelecidas com o outro na sociedade e das condições materiais envolvidas nesse processo que o ser humano reproduz sua existência.

Nesta perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural se constitui em uma abordagem que valoriza a socialização do conhecimento historicamente construído pelo conjunto dos seres humanos. Dessa forma, a escola é vista como um espaço fundamental para

a apropriação e sistematização do conhecimento produzido pela humanidade ao longo do percurso histórico e das relações estabelecidas em busca da transformação social. Assim, "a educação deve possibilitar que, por meio de um processo reflexivo e crítico, cada indivíduo reconstrua conscientemente seu pensamento" (Thomé; Braga; Lameira, 2021, p. 6).

Nesse sentido, Saviani (2000, p. 32) afirma:

> [...] se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema. E, nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizando a população brasileira em matéria de educação.

É nesse contexto que as discussões, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, objetivam resgatar a valorização da escola, reorganizar o processo educativo e favorecer o diálogo entre os educandos e o professor com a cultura historicamente acumulada. Isso ocorre considerando seus interesses, ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, a partir da sistematização lógica dos conhecimentos para a transmissão e assimilação dos conteúdos. Nesse sentido, pode-se dizer que essa abordagem situa o professor em relação ao ato de ensinar e fornece subsídios teóricos que contribuem para a prática docente.

4.3 A linguagem: comunicação e generalização

Após apresentar a categoria do trabalho, busca-se, neste item, abordar a categoria da linguagem, considerando a necessidade de caracterizar e compreender como ocorre o desenvolvimento humano na concepção de Vigotski. O trabalho, assim como a linguagem, são elementos definidores do homem como sujeito da história e ser social, dada sua relação com o desenvolvimento do pensamento. De acordo com Vigotski e seus colaboradores, o processo de humanização é constituído, primeiramente, pelo trabalho e, posteriormente, de forma colaborativa, pela linguagem (Almada, 2011).

Nos estudos de Vigotski (1993, 1996), a linguagem é vista como um dos mais relevantes elementos mediadores do desenvolvimento humano, uma vez que constitui

o principal sistema simbólico do ser humano e desempenha um papel central na formação da consciência e na organização do pensamento. O autor analisa a linguagem como uma atividade essencialmente humana, pois permite que as pessoas organizem ações e experiências, compartilhem e internalizem conhecimentos e se relacionem com a realidade objetiva. Além disso, a linguagem articula a função comunicativa com a função de pensar, possibilitando novas relações com o ambiente, impactando o comportamento humano e promovendo um processo psicológico que diferencia o ser humano dos animais.

No contexto educacional, a linguagem contribui diretamente para o desenvolvimento mental da criança ao possibilitar a formação de conceitos. Luria (2006, p. 197) afirma que, desde "[...] os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva [...], mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos". Segundo o autor, a comunicação requer a participação da linguagem, que possibilita a formação da fala e, consequentemente, a organização da estrutura das funções psíquicas. Esse processo leva à construção de conceitos que, para a Teoria Histórico-Cultural, são definidos como cotidianos e científicos.

Os conceitos cotidianos são formas de conhecimento provenientes da experimentação direta da criança sobre o mundo real e são formados a partir de sua vivência cotidiana, experiências pessoais e práticas comuns. Já os conceitos científicos são construídos por meio da atividade científica e educacional, baseiam-se em princípios teóricos e métodos de investigação sistemáticos e se distinguem dos conceitos cotidianos por uma relação distinta com a experiência da criança (Luria, 2006).

Em consonância com o autor, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano envolve a transição dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos. Isso decorre de um processo de internalização, no qual os conceitos científicos são gradualmente incorporados à estrutura cognitiva do ser humano e passam a orientar sua compreensão e interpretação do mundo. Por exemplo, uma criança pode inicialmente ter um conceito cotidiano de "calor", baseado em suas experiências sensoriais ao tocar um objeto aquecido. No momento em que participa de atividades educacionais e científicas, poderá desenvolver um conceito científico mais abstrato de "temperatura", relacionado à energia cinética das moléculas. Assim, esse processo de transição envolve a mediação da linguagem e da

interação social, conforme delineado por essa teoria.

> Nessa conjuntura, a educação escolar é uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos para criança, então conhecer sua atividade principal e o sentido que determinados conceitos têm para ela, é tarefa essencial do educador, o qual exige, entre outras ações, explorar os conceitos cotidianos que ela traz para a escola, e a partir deles, contribuir para a apropriação de conceitos científicos (Almada, 2011, p.33).

Em consonância com Almada (2011), a educação escolar é um ambiente propício para o desenvolvimento dos conceitos na criança, sendo extremamente importante que o educador realize ações que fomentem essa formação e oportunize diversas experiências de aprendizagem. Dessa forma, é possível aprofundar os conceitos cotidianos que a criança carrega e leva para a escola e, com base neles, colaborar para a assimilação dos conceitos científicos.

No âmbito dessa compreensão, Vigotski (1993) destaca a relevância dos conceitos de sentido e de significado para a linguagem no contexto em que é proferida. Tais conceitos estão ligados às relações entre linguagem e pensamento, pois "no momento em que o som deixa de ser um som com significado e se desprende do aspecto semântico da linguagem, perde todas as propriedades inerentes à linguagem" (Vigotski, 1993, p. 24). Dessa forma, ao assimilar o significado das palavras, considerando o contexto em que são ditas, a criança está adquirindo sua individualidade a partir da compreensão de uma experiência social, fazendo com que uma mesma palavra tenha um significado compartilhado por diferentes pessoas, mas com um sentido próprio para cada uma delas.

Vigotski (1993) esclarece a relação entre o pensamento e a palavra nos estágios primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético, constatando que, tanto no início do desenvolvimento do pensamento quanto no da linguagem, não há uma relação ou dependência definida em suas origens genéticas. De um lado, há formas práticas de encadeamento das ações que precedem a formação da linguagem; de outro, há formas de verbalização que constituem a base sobre a qual a linguagem se desenvolverá, cumprindo, inicialmente, a função de expressão das emoções na criança. Nesse processo, Vigotski (1993, p. 172) elucida como a linguagem se relaciona com o pensamento:

> Em certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento –, que vinham seguindo diferentes

> caminhos, parece que se encontram, se cruzam e é então quando se interceptam mutuamente. A linguagem intelectualiza-se, une-se ao pensamento e o pensamento verbaliza-se e une-se à linguagem.

De acordo com Almada (2011, p. 35), "a partir dessa constatação, conclui-se que o pensamento e a linguagem têm, na filogênese e na ontogênese, raízes genéticas diferentes, porém se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento". Como pode ser observado em crianças pequenas, o pensamento evolui independentemente da linguagem, e os primeiros sinais de comunicação, como o choro, o sorriso e as expressões corporais, estabelecem-se sem o pensamento, com a finalidade de chamar a atenção do adulto. Dessa maneira, o pensamento da criança evolui em função da linguagem, uma vez que suas relações são intermediadas pelas interações sociais.

Segundo Facci (2004), até aproximadamente os 18 meses de vida, a criança pequena ainda não consegue compreender as funções simbólicas da linguagem, pois se trata de uma ação intelectual consciente e bastante complexa. Somente por volta dos dois anos "[...] apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana" (Facci, 2004, p. 68). Nesse período, inicia-se o processo de formação da consciência e a diferenciação do eu infantil, no qual a criança começa a afirmar, cada vez mais, sua individualidade e a compreender melhor as relações sociais da cultura à qual pertence. Assim, estabelece-se uma colaboração prática, na qual a criança mantém contato com o adulto por meio da linguagem, aprende a manipular objetos e organiza a comunicação e a cooperação com o outro.

Neste contexto, Vigotski concebe o signo como elemento de mediação do pensamento e do processo social humano, assim como Marx compreende o instrumento como elemento mediador do trabalho do homem. Ele define como signos a linguagem, incluindo palavras, símbolos, ferramentas, mapas, desenhos, sistemas de contagem e todo tipo de signos convencionais. Sua teoria propõe que, ao utilizá-los, a criança transforma suas funções psicológicas e fortalece sua individualidade. Dessa maneira, a criança começa a superar ações impulsivas, planejando soluções para problemas, apropriando-se de instrumentos para a resolução de tarefas complexas e passando a controlar suas emoções e seu comportamento (Almada, 2011).

Vigotski (2001a) argumentou que os seres humanos não apenas internalizam

a cultura e a linguagem à medida que se desenvolvem, mas também incorporam esses elementos externos como parte integrante de seus processos mentais. Isso significa que os signos não são meras representações de conceitos, mas sim ferramentas cognitivas que moldam a maneira como pensamos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Por exemplo, ao aprender uma nova língua, não estamos apenas memorizando palavras e regras gramaticais; estamos internalizando um sistema simbólico que influencia nossa percepção e interação com o mundo. Da mesma forma, ao utilizar ferramentas, como um martelo ou um computador, esses objetos tornam-se extensões de nossas capacidades cognitivas, permitindo-nos realizar tarefas que, de outra forma, seriam inviáveis.

Por fim, para Vigotski (2001a), os signos desempenham um papel central na mediação entre o ser humano e o ambiente social, contribuindo para moldar o pensamento e facilitar a interação e a comunicação dentro da sociedade. Assim, a linguagem é considerada um fator essencial para o desenvolvimento mental da criança, auxiliando no planejamento e na organização do pensamento e exercendo uma função social e comunicativa.

4.4. A categoria atividade: dialética entre apropriação e objetivação e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem

Ao adotar a Teoria Histórico-Cultural como referência de análise nesta pesquisa, é fundamental compreender a categoria atividade, pois, em cada etapa do desenvolvimento, a criança adquire um tipo de atividade que possibilita "[...] dentro das particularidades desse desenvolvimento, a ampliação de suas qualidades humanas" (Mello, 2004, p. 147). Dessa maneira, o objetivo deste item é compreender o conceito de atividade e a relação entre apropriação e objetivação, com foco no processo de ensino e aprendizagem escolar e no papel do professor na atividade guia.

Leontiev define atividade não como qualquer atitude que a pessoa tenha, mas apenas aquilo que faz sentido para ela. Por exemplo, toda tarefa a ser realizada tem um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado ao concluir a tarefa, correspondendo ao seu resultado. O motivo é a necessidade que incentiva a pessoa a agir. O sentido é atribuído por meio da relação entre o motivo e o objetivo. Se houver uma convergência entre o motivo e o objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada no resultado que alcançará ao final da tarefa, então a

atividade faz sentido para ela. Em outras palavras, se o resultado corresponde ao motivo da pessoa que a realiza, percebe-se que ela está inteiramente envolvida em seu fazer. Nessa situação, pode-se dizer que ela realiza uma atividade e, ao realizá-la, está se apropriando das aptidões e capacidades envolvidas nessa tarefa (Mello, 2004).

> Com isso, percebemos que atividade não é sinônimo de execução de uma tarefa pela criança. Ao contrário, a atividade envolve o conhecimento do objetivo pela criança e, mais ainda, esse objetivo da atividade deve responder a um motivo, a uma necessidade ou a um interesse da criança. Quando refletimos sobre isso, percebemos que devemos envolver, sempre que possível, a criança no processo de planejamento, seja de forma direta, quando ela participa das decisões do que fazer e de como fazer, seja de forma indireta, quando apontamos para ela o objetivo da tarefa proposta na perspectiva de criar ou responder a uma necessidade, motivo ou interesse seu (Mello, 2004, p. 147-148).

Segundo a autora, essa compreensão do processo de aprendizagem, ao demonstrar a importância fundamental do sentido da atividade, coloca sob análise os processos artificiais de ensino ainda muito presentes em diversas escolas. Nota-se um entendimento reducionista do processo de apropriação da leitura, tratado apenas como a decodificação dos sons representados na palavra escrita, assim como a realização de exercícios mecânicos para traçar letras e formar palavras, sem o devido ensino da linguagem escrita. Atividades artificiais que não utilizam a leitura e a escrita com seus verdadeiros propósitos não despertam o desejo e a necessidade de conhecimento, tampouco incentivam a iniciativa dos alunos. Dessa forma, tais práticas não fazem sentido para a criança que aprende, inviabilizando a promoção da aprendizagem e, consequentemente, seu desenvolvimento.

Mello (2004) nos traz uma reflexão importante ao afirmar que o fazer compartilhado entre o educador e a criança é fundamental para que esta mantenha uma atitude ativa em relação ao conhecimento, ao mesmo tempo em que conhece o novo. Isso significa que o educador, ao coordenar e direcionar esse processo para o desenvolvimento das qualidades humanas, deve compartilhar com a criança as etapas dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas e a divisão das tarefas possíveis. Além disso, deve estimular a iniciativa e a atividade da criança na execução da tarefa, bem como sua participação na avaliação da atividade desenvolvida.

A autora chama a atenção para o que deve ser feito com as crianças que não

demonstram necessidades ou interesses em aprender. Para isso, destaca que os motivos são gerados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que acontece ao seu redor. Portanto, o papel da educação escolar é criar novas necessidades que contribuam para o desenvolvimento de aptidões e capacidades humanizadoras, tornando a criança um ser mais completo. Isso depende de um processo educacional e do acesso à cultura. Assim, o educador é visto como um criador de necessidades que favorecem o desenvolvimento humano das crianças (Mello, 2004).

Para isso, as condições concretas para a criação de novas necessidades consistem em proporcionar às crianças oportunidades de experiências variadas e carregadas de significado, que possam se transformar em atividades significativas. Dessa forma, as experiências devem ser promovidas considerando o envolvimento ativo da criança em sua realização, de modo que a finalidade se torne o motivo que impulsiona sua ação. Por exemplo, "crianças que não gostam de parar para ouvir histórias certamente passarão a fazê-lo se as histórias contadas em sala, por sua temática e apresentação, atraírem sua atenção e criarem nelas um novo desejo [...]" (Mello, 2004, p. 152).

Em consonância com a autora, para auxiliar o trabalho do educador e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, é essencial selecionar cuidadosamente o que será proposto às crianças. Para isso, é fundamental conhecer a realidade em que estão inseridas, os temas que inicialmente atraem sua atenção e seus interesses. Portanto, na escola, além de oportunidades de contato com a cultura acumulada historicamente e socialmente, as crianças precisam compreender sua identidade, ou seja, aquilo que ocorre antes, durante e depois do horário escolar.

Além disso, é importante que o educador busque formas adequadas de trabalho em grupo. Isso só é possível quando se conhecem os níveis de desenvolvimento real e proximal das crianças, isto é, quando se identificam as funções psíquicas em desenvolvimento em determinado momento. “E ainda, quando se percebe qual atividade é principal para a criança em determinada etapa de seu desenvolvimento e se propicia a experiência da criança sob tal forma de atividade” (Mello, 2004, p. 152).

Leontiev (2004) definiu a atividade como a interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor. Ele compreendeu que o contato direto com outros seres é uma condição fundamental da própria organização corpórea do ser humano. Essa condição requer

uma atividade baseada na ação, tanto individual quanto coletiva. Assim, a atividade surge das necessidades que impulsionam motivos voltados para um objeto. Isso significa que "o processo vai da necessidade ao alcance do objeto e se conclui quando a necessidade é satisfeita. Assim, a atividade exige um objeto que, para ser alcançado, requer determinadas ações" (Almada, 2011, p. 40). Para esse autor, nesse momento, também se exige a consciência do ser humano, uma vez que toda ação é um processo no qual o motivo não coincide com seu objetivo, mas sim com a atividade da qual faz parte.

Dessa maneira, com base na necessidade, o ser humano se sente motivado a compreender melhor a natureza da ação e a desenvolver habilidades essenciais para a transformação dos objetos naturais em sociais. É por meio da interação que ele se objetiva e transforma o objeto de sua atenção no motivo de sua atividade. Esse processo ocorre por meio da apropriação e da objetivação (Almada, 2011).

Para definir a categoria de apropriação, Leontiev (2004) a estabelece com três características. A primeira delas é que a apropriação é um processo ativo por meio do qual o ser humano realiza atividades para se apropriar dos objetos da cultura. Para isso, o indivíduo precisa reproduzir traços essenciais da atividade acumulada no objeto. Entretanto, isso não ocorre imediatamente; apresenta-se como um problema a ser solucionado, uma descoberta a ser realizada. No caso da criança pequena, ela "[...] tem de efetuar, a seu respeito [dos instrumentos], uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer de maneira forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam" (Leontiev, 2004, p. 178).

Ao abordar algumas considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir das características da apropriação, Mello (1999, p. 21) afirma que "[...] a aprendizagem resulta sempre de um caráter ativo por parte do sujeito, que deve desenvolver, em relação ao objeto a ser apropriado, uma atividade que reproduza, pela sua própria forma, os traços essenciais da atividade [...]". Em conformidade com a autora, a criança aprende por meio de sua própria atividade, buscando fazer sozinha aquilo que aprende a realizar com os outros. Contudo, não basta que ela seja colocada diante dos objetos; é fundamental que tenha condições concretas de atuar ativamente sobre eles.

A segunda característica da apropriação mencionada por Leontiev é que, para se apropriar dos objetos criados pelo trabalho humano, os indivíduos precisam

desenvolver, além das qualidades específicas, uma atividade que possibilite o uso adequado desses objetos, permitindo-lhes assim adquirir as propriedades humanas neles incorporadas (Markus, 1974b).

A terceira característica da apropriação está no fato de ser um processo mediado pela experiência social. Dessa forma, trata-se de um processo educativo, pois é por meio dele que o indivíduo se forma, apropriando-se da cultura produzida e acumulada pelas gerações anteriores. Sem a transmissão dessa herança, a continuidade do processo histórico não seria possível. Assim, Leontiev ressalta a importância da transmissão da cultura ao afirmar que, se o planeta sofresse uma catástrofe que extinguisse toda a população adulta, restando apenas as crianças, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria interrompida (Almada, 2011).

> Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (Leontiev, 2004, p. 291).

Ao analisar essa afirmação, Almada (2011) ressalta que isso confirma a importância da transmissão da cultura para o processo de objetivação, que se apresenta como uma necessidade para a constituição do ser humano. Na concepção de Markus (1974a, p. 53), a apropriação "[...] do objeto significa apropriação da força essencial do homem que se tornou objetiva. O homem só desenvolve suas faculdades na medida em que as objetiva". Dessa maneira, o que antes era um conhecimento externo ao ser humano, após o processo de objetivação, passa a ser uma característica que adquire forma e função específicas no contexto de sua prática social.

Para Duarte (1999), a apropriação refere-se à maneira como os indivíduos assimilam e reinterpretam os elementos objetivados da cultura, de acordo com suas necessidades e perspectivas. Esse processo envolve uma relação ativa e criativa com os objetos culturais, nos quais os seres humanos atribuem novos significados, adaptam e reutilizam os elementos culturais em diferentes contextos, contribuindo, assim, para a continuidade e transformação da cultura ao longo do tempo.

Por sua vez, a objetivação refere-se ao processo pelo qual os aspectos subjetivos, como pensamentos, sentimentos e valores, são exteriorizados e

materializados em práticas sociais, instituições, objetos e símbolos que possuem uma existência tangível e objetiva na sociedade. Esses elementos objetivados da cultura, portanto, refletem e incorporam as crenças, valores e normas dos indivíduos e grupos que os criaram.

Portanto, para Duarte (1999), a objetivação e a apropriação são processos inter-relacionados e dinâmicos que desempenham papéis fundamentais na construção e transformação da cultura ao longo da história. Por meio desses processos, o indivíduo modifica a realidade natural, ajustando-a às suas finalidades e atribuindo significado aos objetos naturais.

Essa relação entre objetivação e apropriação é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, na prática educacional, a objetivação ocorre quando as crianças transformam suas experiências e percepções em conceitos que podem ser compreendidos por outros. Para isso, o educador pode utilizar como estratégias de objetivação a verbalização do pensamento e a representação visual de ideias, como diagramas, atividades práticas ou mapas mentais, que permitam às crianças compreender melhor os conceitos de forma mais acessível e aplicável, possibilitando a transformação de conhecimentos abstratos em materiais concretos.

Neste cenário, a apropriação refere-se à internalização dos conhecimentos objetivos pelas crianças em seu próprio entendimento do mundo, a partir de suas experiências pessoais e interações com o meio social, integrando-os ao seu repertório cognitivo. Isso ocorre quando se criam oportunidades para que elas se envolvam ativamente com os objetos de aprendizagem, reflitam sobre eles, utilizem vivências prévias e as socializem em diversos contextos. Assim, o educador pode incentivar a apropriação, oferecendo suporte, oportunidades e direcionamentos adequados ao desenvolvimento das crianças.

Assim, quando a objetivação e a apropriação são efetivadas, ocorre um aprendizado significativo e duradouro. Dessa forma, ao integrar esses conceitos às práticas docentes, os educadores podem estimular o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, contribuindo para a transformação do conhecimento do mundo real aparente em situações do mundo real concreto. Isso destaca a importância de abordagens pedagógicas que vão além da mera transmissão de informações, priorizando a participação ativa das crianças no processo de construção do conhecimento em interação com o meio social e cultural, como propõe a Teoria Histórico-Cultural.

Por fim, buscou-se apresentar as principais categorias que explicam o psiquismo e o desenvolvimento humano, demonstrando que o trabalho, a linguagem, a categoria da atividade, a apropriação e a objetivação assumem um papel central nessa teoria. Dessa forma, a partir da compreensão adquirida nestas seções, pode-se discutir os fundamentos teórico-práticos essenciais para o exercício da prática docente.

4.5 Fundamentos teórico-práticos essenciais para a atuação docente

O processo educativo constitui-se pela incorporação de saberes socialmente apreendidos, a partir dos desafios enfrentados pelos educadores na elaboração dos currículos formativos, tanto na formação dos professores quanto na organização do ensino nos diferentes níveis e modalidades. Nesse contexto, Saviani (2016) apresenta uma categorização de cinco saberes que todo educador deve dominar para integrar seu processo de formação e a organização dos currículos escolares. São eles:

a) O saber atitudinal: esta categoria refere-se ao conhecimento de atitudes e posturas inerentes à função do educador, como a “disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.” (Saviani, 2016, p. 65). Tais princípios são indispensáveis aos profissionais que têm como finalidade a formação humana.

b) O saber crítico-contextual: “trata-se do saber relativo à compreensão das condições socio-históricas que determinam a tarefa educativa” (Saviani, 2016, p. 65). Para isso, o educador precisa compreender as características da sociedade, identificando o que deve estar presente no processo educativo, isto é, entender o contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve.

c) Os saberes específicos: “incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares” (Saviani, 2016, p. 66). Trata-se dos conteúdos entendidos como elementos educativos, tais como os das ciências da natureza, ciências humanas, artes e técnicas.

d) O saber pedagógico: “aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais” (Saviani, 2016, p. 66). Esse saber fornece a base para a construção da prática educativa, consolidando a identidade do educador como um profissional diferenciado, capaz de articular

conhecimentos teóricos e práticos no contexto do ensino.

e) O saber didático-curricular: “sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando” (Saviani, 2016, p. 66). Ou seja, o educador precisa dominar o saber fazer, o que implica não apenas nos procedimentos técnico-metodológicos, mas também na dinâmica do trabalho pedagógico, considerando os conteúdos, instrumentos e procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Considerando os saberes necessários ao processo educativo propostos por Saviani (2016) e sob o prisma de uma Pedagogia contra-hegemônica, a formação do licenciado em Pedagogia deve ser abrangente e integral, contemplando tanto conhecimentos específicos da área da educação quanto uma base sólida em outras disciplinas. Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão ampla do fenômeno educativo, abrangendo os diferentes campos de atuação e superando as barreiras que fragmentam o ensino.

Tendo por base os saberes apresentados até aqui, o licenciado em Pedagogia, futuro professor de Educação Infantil que atuará junto às crianças, necessita apropriar-se de conhecimentos que fundamentem sua prática. Para isso, é importante frisar que ele não pode ser visto apenas como alguém que estimula ou acompanha o desenvolvimento infantil. Trata-se daquele que dirige o processo educativo, transmite às crianças os frutos dos caminhos históricos percorridos, explicita os traços da atividade humana imersa nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promovendo, dessa maneira, seu desenvolvimento psíquico. Assim, entende-se o ato de ensinar como a intervenção intencional e consciente do educador, que busca garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança (Pasqualini, 2006).

Neste contexto,

> É preciso ensinar para transmitir às novas gerações o patrimônio humano-genérico historicamente constituído a partir da atividade dos homens em sociedade. Para promover e garantir a apropriação desse patrimônio por toda e cada criança. Para combater, assim, a alienação engendrada pela organização capitalista da sociedade que restringe desde o berço aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento. Para que a estrutura da atividade da criança alcance continuamente maior complexidade. Para engendrar a formação de novos motivos que dirijam sua atividade. Para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, concretizando para toda e cada criança as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico histórica e culturalmente alcançadas pelo homem. É preciso ensinar porque esse desenvolvimento psíquico depende da

> mediação dos adultos. Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do interpsíquico para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. Porque o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. Porque novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança (Pasqualini, 2010, p. 13).

Assim, considera-se fundamental que a formação inicial do pedagogo para atuar na Educação Infantil contemple conhecimentos voltados ao desenvolvimento infantil, incluindo como a criança pensa e se comporta em cada período do desenvolvimento. De acordo com Pasqualini (2010), conhecer o estado atual da criança indica o que é esperado em termos de seu funcionamento psíquico e comportamental em cada faixa etária. Esse conhecimento orienta a seleção das atividades de ensino e a definição de objetivos pedagógicos, permitindo que o professor intervenha de forma eficaz junto às crianças e promova sua apropriação do conhecimento.

Nesse aspecto, Leontiev (2001a) faz uma observação importante ao afirmar que não é a idade em si que determina o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, mas as condições históricas concretas nas quais seu desenvolvimento ocorre. Isso permite compreender, por exemplo, por que, em determinadas situações, uma criança de 6 anos pode apresentar comportamentos típicos de uma criança de 4 anos.

Conforme Pasqualini (2010), o papel das condições concretas de vida fundamenta-se na constatação de que o desenvolvimento psíquico não segue um caminho previamente traçado. Ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas ocorre na relação que a criança estabelece com o mundo, por meio de sua atividade, e não como mera manifestação de potencialidades internas previamente determinadas pelo processo biológico. Dessa maneira, as condições concretas de existência humana e o lugar que a criança ocupa objetivamente nas relações sociais são determinantes para o desenvolvimento de sua subjetividade.

Conforme Leontiev (2001b, p. 63):

> [...] o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Portanto, compreender o processo de desenvolvimento infantil e seus diferentes estágios implica analisar o conteúdo da atividade da criança e como essa atividade é moldada pelas condições concretas de vida. Em cada fase da existência, uma determinada atividade assume o papel principal, conduzindo as mudanças nos processos psíquicos e psicológicos da personalidade. Os processos psicológicos diretamente relacionados à atividade principal formam as linhas centrais de desenvolvimento de um determinado estágio, ocorrendo quando as funções psicológicas atingem um período ótimo de desenvolvimento. Já os processos psíquicos secundários constituem linhas acessórias de desenvolvimento (Pasqualini, 2010).

Essa dinâmica entre linhas centrais e acessórias manifesta-se para o professor na sensibilidade de determinados períodos do desenvolvimento a certos tipos de influência educativa. Como demonstrou Vigotski (1996), os processos que formam as linhas principais de desenvolvimento em uma idade transformam-se em linhas acessórias na fase seguinte e vice-versa.

Ao explanar a dinâmica do processo de desenvolvimento e suas leis internas, Vigotski (1996) buscava superar a análise meramente descritiva do desenvolvimento psíquico. Compreender a periodização do desenvolvimento significa entender sua lógica interna, as conquistas essenciais de cada período e o horizonte de desenvolvimento que se apresenta e se renova continuamente. Portanto, é fundamental considerar que o estado atual da criança não é estático. Dessa forma, “o professor de Educação Infantil se depara com uma criança em um determinado período do desenvolvimento (estado), que é, ao mesmo tempo, uma criança em desenvolvimento (movimento)” (Pasqualini, 2010, p. 121-122).

Outros conhecimentos considerados fundamentais na formação inicial do pedagogo para atuar na Educação Infantil dizem respeito à importância da apropriação dos instrumentos da cultura. De acordo com Leontiev (1978), esse processo exige que a criança mantenha uma relação ativa com os objetos, reproduzindo em sua atividade as operações motoras materializadas no instrumento cultural. Por exemplo, no ensino da pintura, há o manuseio do pincel, do pote de tinta e do papel, promovendo a destreza dos movimentos naturais e a formação de faculdades motoras superiores. Cabe destacar que a apropriação não se consolida pelo simples contato da criança com o objeto, mas ocorre por meio da mediação do adulto e se concretiza em um processo de comunicação entre ambos (Pasqualini,

2010).

Além disso, a Teoria Histórico-Cultural traz um conhecimento essencial para a formação inicial do pedagogo ao apresentar a memória como uma função psicológica superior, seja a memória voluntária e mediada ou a memória cultural. Destaca-se que essas não se desenvolvem espontaneamente na criança, pois são conquistas da história do gênero humano e precisam ser aprendidas nas e pelas relações sociais. Ou seja, o desenvolvimento da memória se efetiva quando a criança internaliza técnicas culturais de memorização. Assim como é necessário ensinar a criança a memorizar, é fundamental ensiná-la a concentrar-se voluntariamente. Conclui-se, portanto, que a condição para o desenvolvimento da atenção e da memória voluntária ou mediada, assim como das demais funções psíquicas superiores, é uma operação inicialmente organizada pelo adulto (Pasqualini, 2010).

Outro dado importante abordado por Pasqualini (2010) é que submeter a conduta das crianças às regras construídas pelo coletivo, tais como combinados, contribui para conter os impulsos imediatos e ajuda a organizar os movimentos em função de uma finalidade determinada, exigindo da criança um certo nível de autorregulação da conduta e colaborando para o seu desenvolvimento.

Caminhando nessa direção, Martins (2009) destaca que, para a proposição e condução de ações que superem práticas espontaneístas, o futuro professor de Educação Infantil precisa adquirir saberes que influenciem direta e indiretamente o desenvolvimento da criança. A partir disso, a autora propõe uma diferenciação entre conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica da criança, considerados conhecimentos fundamentais para mediar a atividade docente, a saber:

> Aos conteúdos de interferência indireta, denominamos de **conteúdos de formação operacional**, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob o domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como aprendizagem indireta. Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais, expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. À luz desses saberes, a criança desenvolve propriedades e constrói conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento.

> Aos conteúdos de interferência direta denominamos **conteúdos de formação teórica**, que compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares. Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados. Tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade (Martins, 2009, p.95-96).

Na análise de Martins (2009), os conteúdos de formação operacional desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de novas habilidades na criança, pois permitem que o professor, ao aplicar esses conhecimentos, organize atividades que mobilizem suas funções psicológicas. Esse processo visa à ampliação da estrutura cognitiva e dos modos de funcionamento da criança, promovendo o desenvolvimento do funcionamento psíquico superior por meio das funções culturais.

Por exemplo, ao ensinar hábitos alimentares saudáveis, autocuidados e promover vivências grupais, o professor desenvolve capacidades nas crianças que estimulam suas funções psicológicas. Dessa forma, a criança se apropria de instrumentos que a auxiliam a compreender e interagir com os objetos e fenômenos do mundo ao seu redor, influenciando indiretamente a construção de conceitos. Isso ocorre porque tais conhecimentos não são transmitidos diretamente em sua forma conceitual, como acontece na formação teórica.

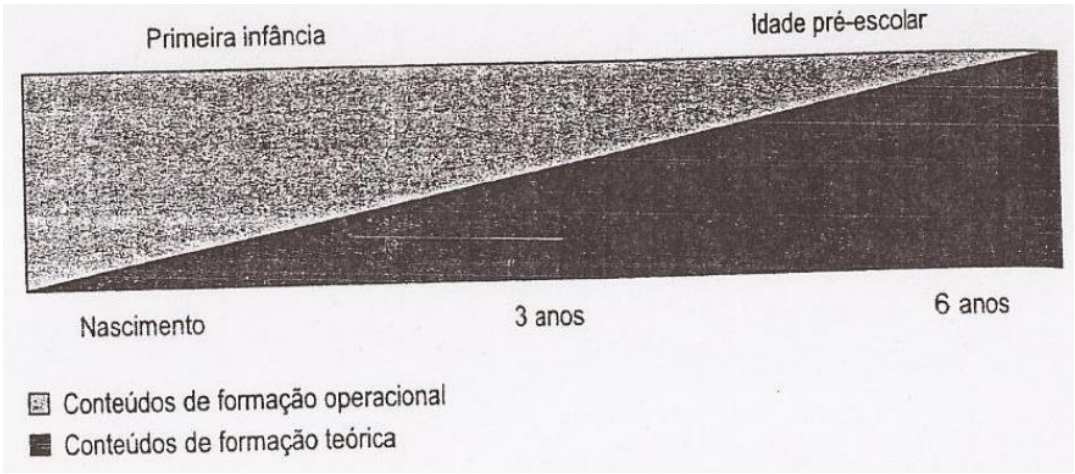
Por sua vez, os conteúdos de formação teórica, conforme Martins (2009), são conhecimentos de aprendizagem com influência direta na formação de conceitos pela criança, a serem transmitidos pela escola de Educação Infantil. A autora exemplifica que o ensino do conteúdo "Formas Geométricas" não envolve apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, mas contribui para o desenvolvimento dos processos de percepção, atenção, memória e linguagem, entre outros. Assim, alerta que tais conteúdos não podem ser ensinados de maneira simplista e desarticulada, ao mesmo tempo em que destaca que esses conhecimentos atuam indiretamente no desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas. Segundo a autora, os conteúdos de formação teórica "(...) operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação de conhecimento" (Martins, 2009, p. 96).

Cabe destacar duas considerações essenciais para a compreensão da proposição teórica da autora. A primeira é que essa categorização desempenha uma

função organizativa no planejamento pedagógico, uma vez que esses conteúdos atuam de maneira articulada, em uma relação mútua de interdependência. Nos estudos de Eidt (2009) sobre a unidade dialética entre a apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento do pensamento, compreende-se que, ao ensinar conteúdos de formação teórica, o foco predominante da relação é o conhecimento; enquanto ao ensinar conteúdos de formação operacional, a ênfase recai sobre o funcionamento psíquico.

A segunda consideração remete-se à necessidade mencionada pela autora de que, para a promoção integral e o desenvolvimento dos bebês e das crianças na primeira infância, as práticas docentes devem contemplar os conteúdos de formação operacional e de formação teórica, conforme o período de seu desenvolvimento. No pensamento de Martins (2009), ao longo da primeira infância e da idade pré-escolar, há uma relação de proporcionalidade inversa: inicialmente, há uma prevalência total dos conteúdos de formação operacional no nascimento, que gradualmente dá lugar a uma predominância dos conteúdos de formação teórica ao final da idade pré-escolar, aos 6 anos. Conclui-se, portanto, que, à medida que a criança avança em seu processo de desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades do trabalho pedagógico com os conteúdos de formação teórica, conforme ilustrado a seguir:

Imagem 3 – Conteúdos de formação operacional e formação teórica



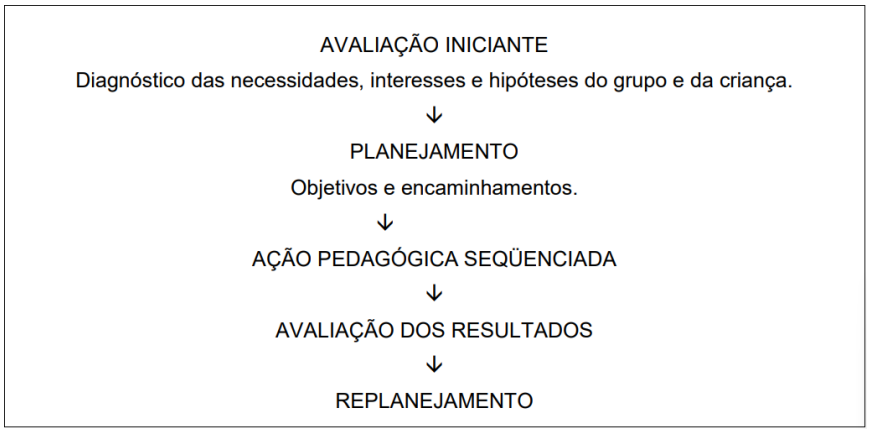
Fonte: Martins (2009, p. 98).

A complexidade da tarefa que se apresenta ao professor de Educação Infantil na seleção de atividades e na organização do ensino pode ser enfrentada à medida que se utilizam os saberes inerentes à prática docente, conforme demonstrado

anteriormente, assim como ferramentas metodológicas indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças.

Nessa perspectiva, Pasqualini (2010) sistematiza, a partir dos resultados do questionário e do conteúdo das discussões em grupo em sua tese de doutorado, um percurso metodológico para a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil. As professoras sinalizaram que esse deveria ser um esquema universal do trabalho pedagógico, a saber:

Imagem 4 – Esquema universal do trabalho pedagógico



Fonte: Pasqualini (2010, p. 112).

As professoras explicaram que a avaliação inicial é realizada tanto no coletivo quanto individualmente para cada criança, com a finalidade de conhecer em que momento do desenvolvimento ela se encontra, isto é, seu estado atual, o que ela sabe fazer e compreender. A partir disso, busca-se elaborar um diagnóstico das necessidades, interesses e hipóteses do grupo e da criança. Tal avaliação pode ocorrer de forma oral e por meio da observação das atividades propostas.

Esse momento é essencial para identificar quais conhecimentos podem ou devem ser trabalhados com essas crianças, bem como quais recursos serão necessários, considerando as condições em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente, elabora-se um planejamento com os objetivos e encaminhamentos voltados ao desenvolvimento da turma (Pasqualini, 2010).

Vigotski (2001b) denominou de zona de desenvolvimento real/atual (ZDR) o nível de desenvolvimento já alcançado e as atividades que a criança domina e é capaz de realizar de forma independente. Por outro lado, chamou de zona de desenvolvimento potencial (ZDP) as funções psicológicas em desenvolvimento e as

tarefas que a criança consegue executar com a orientação de uma pessoa mais experiente. O autor afirma que um ensino eficaz é aquele que direciona o desenvolvimento, o antecede para aprimorá-lo e incide sobre a zona de desenvolvimento potencial.

Quanto à ação pedagógica sequenciada, esta consiste em avaliar os resultados obtidos em cada atividade, permitindo planejar as próximas intervenções. Por exemplo, em um trabalho com pintura, a professora propôs atividades de pintura a dedo e, a partir da avaliação inicial, percebeu que as crianças já dominavam essa técnica. Assim, introduziu o pincel, mas percebeu que as crianças não tinham controle sobre ele e misturavam todas as cores. Em resposta a essa dificuldade, trouxe elementos que ajudassem a controlar a ação com o pincel. No entanto, observou que, embora as crianças tenham conseguido controlar o pincel, continuavam misturando as cores. Ao investigar mais a fundo, percebeu que as crianças não sabiam traçar linhas. No dia seguinte, apresentou-lhes figuras com traçados, permitindo que percebessem e reproduzissem as linhas, e assim sucessivamente (Pasqualini, 2010).

A autora destaca que a avaliação dos resultados também exige conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, pois tais saberes auxiliam na compreensão dos fenômenos que emergem a partir das respostas das crianças às atividades propostas, proporcionando subsídios para o replanejamento da prática docente.

Vigotski (1995, p. 141) concebe o desenvolvimento infantil como:

> (...) um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação.

Segundo o autor, a criança em desenvolvimento encontra-se em um processo de acúmulo de experiências internas, proporcionadas pelas inúmeras aprendizagens que lhe são oportunizadas. Dessa maneira, o que antes era incompreensível passa a ser compreensível, e o que antes era desenvolvimento potencial torna-se desenvolvimento real/atual (Vigotski, 2001).

Nesse sentido, Pasqualini (2010, p. 122) afirma que “a seleção de conteúdos e recursos e a organização das condições de ensino têm como referência uma criança diferente a cada momento”. Nessa oportunidade, a autora elaborou uma formulação

sintética que representou o produto almejado pela prática singular e concreta investigada em sua tese de doutorado, nomeando-a como CAISAP, que corresponde a crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola.

A autora apresenta elementos para a compreensão desse produto, extraídos das respostas das professoras participantes de sua pesquisa, que se referem aos resultados alcançados com a prática. Esses resultados foram mencionados nas respostas das professoras:

> - Adaptação ao ambiente da escola e crescente interesse e participação na rotina diária;
> - Diminuição de comportamentos agressivos como mordidas e empurrões, crescente compreensão e adesão às regras e combinados, melhoria na interação entre as crianças (ex: ouvir e ajudar outras crianças durante as atividades, dividir os brinquedos, etc.);
> - Autonomia;
> - Desenvolvimento de vínculos afetivos;
> - Desenvolvimento da oralidade;
> - Assimilação das regras de jogos, tornando as crianças capazes de jogar segundo as regras sem a intervenção do professor;
> - Aprendizagem de procedimentos de uso, limpeza, organização e conservação de materiais;
> - Descoberta de linhas, pontos e formas em geral e da forma humana em particular no desenho e pintura; avanço na pintura a dedo, incluindo diversos tipos de marcas e traços; e controle do movimento com o pincel;
> - Capacidade de diferenciar desenho, letras e números; reconhecimento de letras e palavras (o próprio nome); e escrita do nome;
> - Aprendizagem de canções e histórias e habilidade de recontar as histórias que ouviram (Pasqualini, 2010, p. 64).

Em conformidade com a autora, tais resultados são concebidos como aspectos de CAISAP (crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola). A adaptação ao ambiente escolar e à rotina diária, assim como a assimilação de regras e a aprendizagem de procedimentos de ação, podem ser entendidas como condições essenciais para o desenvolvimento da autonomia das crianças. As interações, os vínculos afetivos e a oralidade estão atrelados tanto ao desenvolvimento intelectual quanto a uma maior independência.

A adaptação à escola também contribui para que as crianças se sintam mais alegres, além de reduzir a incidência de comportamentos agressivos e, consequentemente, maximizar as oportunidades de desenvolvimento social. Além disso, a melhoria na interação entre as crianças pode colaborar para o desenvolvimento intelectual, à medida que ampliam as possibilidades de engajamento nas tarefas de aprendizagem. Enfim, a preparação para a escola está relacionada à

maior parte dos itens mencionados, uma vez que conhecimentos como números, letras, palavras, regras e oralidade serão fundamentais quando a criança iniciar o ensino fundamental.

Ao analisar as diversas dimensões das crianças autônomas, desenvolvidas intelectual e socialmente, alegres e preparadas para a escola (CAISAP), percebe-se que compreendê-las como produto do ensino na Educação Infantil encontra respaldo nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Como pode ser observado, o desenvolvimento da autonomia possibilita a ampliação dos conhecimentos da criança e de sua consciência sobre o mundo e sobre si mesma, promovendo a superação do funcionamento psíquico primitivo. Vygotski (1995) evidenciou que, a partir da inserção de signos culturais, a criança supera a relação imediata com os estímulos ao seu redor, conquistando o autodomínio da conduta. Dessa forma, ao favorecer a autonomia da criança, o professor colabora para que ela evolua em seu processo de humanização.

É possível identificar uma relação entre o desenvolvimento da autonomia e o desenvolvimento intelectual da criança. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções cognitivas é um processo cultural, ou seja, as crianças não apenas absorvem passivamente o conhecimento, mas se envolvem ativamente em processos de aprendizagem mediados pela cultura, possibilitando a aquisição de novos saberes. Assim, a consciência da criança se forma com base em experiências concretas e atividades práticas, demonstrando que a diversidade de vivências infantis é determinante para o enriquecimento das representações sobre o mundo e sobre si mesma (Martins, 2007).

> Dessa forma, promover o desenvolvimento intelectual da criança pequena na perspectiva histórico-cultural significa promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar os alicerces para o desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, é importante ensinar à criança os processos de diferenciação e classificação e o raciocínio que caminha do particular para o geral, próprios do pensamento empírico. Para além disso, no entanto, é preciso educar seu pensamento para que, ainda que embrionariamente, busque captar as inter-relações entre os fenômenos e compreender sua origem e desenvolvimento, orientando-se do geral para o particular, ou seja, operando a partir de princípios gerais que possam explicar fenômenos particulares (Pasqualini, 2010, p. 189).

Em conformidade com a autora, para a promoção do desenvolvimento intelectual da criança pequena, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, é indispensável a criação de necessidades, ou seja, a formação de motivos para a atividade intelectual

e a construção de significados que despertem o interesse em conhecer as causas dos fenômenos. Por exemplo, por meio da brincadeira de papéis sociais, a criança tem a oportunidade de aprender a compartilhar e contribuir em uma atividade comum, respeitando os interesses dos companheiros e desenvolvendo habilidades de pensamento simbólico, linguagem e imaginação.

Para Martins (2007), o direcionamento docente ao desenvolvimento da sociabilidade possui fundamental importância na resolução de problemas, na cooperação e na regulação do comportamento das crianças, tendo em vista que, ao final do período pré-escolar, ocorre a estruturação das bases afetivo-motivacionais da personalidade.

Outro ponto a ser considerado como uma preocupação educativa na perspectiva histórico-cultural é a promoção do bem-estar e da alegria das crianças. Para Pasqualini (2010, p. 191), “na educação escolar, o prazer e a alegria comparecem como o prazer e a alegria de aprender e conhecer o mundo, o prazer e a alegria de desenvolver novas habilidades e apropriar-se de novos conhecimentos”. Contudo, a autora faz uma crítica ao fato de que promover a alegria não pode ser o objetivo central do trabalho educativo. Na realidade, trata-se de uma consequência da aprendizagem, uma vez que é necessário reconhecer que a criança poderá encontrar dificuldades e se frustrar em determinados momentos de aquisição de novas habilidades.

Por fim, quanto à importância da preparação para a escola, a Teoria Histórico-Cultural explica que essa preparação não se traduz na memorização mecânica de conhecimentos e no treino de habilidades, pois o foco está direcionado às conquistas do desenvolvimento psicológico alcançadas na idade pré-escolar, que criam condições necessárias para o contexto escolar. De acordo com Leontiev (1987, p. 64), um dos aspectos fundamentais da preparação psicológica da criança para a aprendizagem escolar diz respeito ao desenvolvimento do autodomínio da conduta. Assim, as capacidades requeridas para conduzir a própria conduta “(...) se educam e não se formam por si mesmas”, sendo “indispensável, portanto, educá-las corretamente na criança pré-escolar a fim de prepará-la também neste aspecto para a escola”.

Pasqualini (2010), a partir da análise do significado da autonomia, do desenvolvimento intelectual e social, da preparação para a escola, bem como do lugar da alegria no ensino escolar voltado à criança pequena, formulou alguns princípios

referentes ao produto da prática. Dessa forma, demonstrou que o ensino na Educação Infantil, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, deve:

> - Criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento do auto-domínio da conduta (funções psicológicas superiores);
> - Promover a complexificação da estrutura da atividade da criança, possibilitando a superação do funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção à formação de ações subordinadas a finalidades determinadas articuladas ao motivo da atividade;
> - Criar novas necessidades na criança que possam converter-se em motivos de sua atividade;
> - Promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico;
> - Promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da atitude comunista;
> - Garantir o bem-estar emocional da criança e promover o prazer e a alegria associados à aprendizagem de conhecimentos sobre a realidade e ampliação das possibilidades de atuação no mundo;
> - Comprometer-se com a preparação psicológica da criança para a escola, entendida como a promoção do desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas que possibilitam a emergência da atividade de estudo como atividade principal (Pasqualini, 2010, p. 194-195).

Em consonância com a autora, esses princípios expressam a perspectiva inerente a essa vertente teórica, segundo a qual o ensino na Educação Infantil deve promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades. O termo omnilateral, utilizado por Marx para se contrapor ao desenvolvimento unilateral da personalidade humana imposto pelo modo de produção capitalista, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todos os seus aspectos, incluindo percepção, sensações, atenção, memória, pensamento, imaginação, sentimentos e sociabilidade.

Considerando o exposto, percebe-se que o desafio de articular as relações entre as crianças, o conteúdo, os recursos e as condições exige do professor o domínio de conhecimentos de diferentes naturezas. Assim, verifica-se a necessidade de compreender o desenvolvimento psíquico infantil e sua lógica interna, bem como apropriar-se do conteúdo em termos conceituais. Isso não se limita à formação teórica, mas também envolve conhecimentos de diversos campos científicos que promovem, indiretamente, o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, para que o professor possa introduzir as bases do pensamento teórico na criança, é indispensável que ele tenha tido acesso a esse conhecimento. Para que possa promover o contato da criança com as objetivações genéricas, é necessário que ele próprio tenha estabelecido esse contato ao longo de seu processo de formação.

Nesse sentido, dentre os saberes necessários na formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil, destaca-se a documentação pedagógica:

> [...] como forma de expressão do cotidiano infantil e como conceito e estratégia pedagógica de acompanhamento e comunicação do desenvolvimento das crianças, que documenta e narra o cotidiano, reflete sobre as relações de aprendizagens (professor-crianças-famílias) e socializa avanços, conquistas, retrocessos e contradições da vida na escola (e mesmo para além dela), com vistas à reflexão do ato educativo (Lima, 2024, p. 16).

Em consonância com Lima (2024), a documentação pedagógica apresenta como pilares fundamentais a observação, a escuta sensível, os registros por meio de fotos, vídeos, narrativas, dentre outros, assim como a reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento infantil. Além disso, destaca-se a socialização por meio da publicação e dos diálogos com as famílias e as crianças, possibilitando o acompanhamento individual e coletivo do desenvolvimento infantil. Esse processo considera as reais características das crianças, documentando um histórico do trabalho educacional e incidindo no planejamento de novas e diversificadas ações pedagógicas alinhadas às necessidades e interesses das crianças.

Lima (2024) desenvolveu um trabalho interventivo colaborativo em sua pesquisa de doutorado, por meio de uma formação continuada e do acompanhamento do trabalho de uma professora de Educação Infantil, com a finalidade de promover a documentação pedagógica como forma orientadora do fazer docente. Os resultados da pesquisa demonstraram que a efetividade da documentação pedagógica do brincar, foco do estudo, está diretamente relacionada à formação de professores, à disponibilidade de materiais adequados e à organização de tempos e espaços. Assim, evidencia-se a importância de incluir conhecimentos basilares voltados a essa temática no processo formativo do pedagogo.

Conclui-se, portanto, que a natureza do conhecimento capaz de instrumentalizar efetivamente o professor na articulação das relações postas pela prática escolar é essencialmente teórica, permitindo-lhe compreender além da aparência de seu próprio fazer. Nesse sentido, a formação inicial do pedagogo precisa abordar tais conhecimentos de forma a prepará-lo para atuar na Educação Infantil, fornecendo subsídios teórico-práticos essenciais ao trabalho pedagógico.

5. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SANTARÉM-PARÁ

Neste capítulo, serão apresentadas análises provenientes dos dados e informações obtidas por meio da pesquisa de campo, tendo como referencial de análise os pressupostos defendidos pela Teoria Histórico-Cultural e pelo método do materialismo histórico-dialético, conforme visto nos capítulos anteriores.

Inicialmente, descreve-se a constituição do curso de Pedagogia de uma universidade pública, sua concepção de formação humana e sua estrutura curricular, considerando as dimensões da organização didático-pedagógica, do corpo docente e da infraestrutura.

Em seguida, revela-se o espaço da Educação Infantil no currículo do curso, considerando que o foco desta pesquisa é a formação inicial do professor para essa etapa da educação básica. Destaca-se que tais informações foram extraídas do projeto pedagógico do referido curso.

Por conseguinte, apresentam-se os dados coletados por meio das entrevistas com a coordenação do curso e com professores formadores, acerca de suas concepções sobre o percurso formativo dos acadêmicos de Pedagogia.

5.1. O curso de Pedagogia da universidade pública[4]

O curso de Pedagogia desta Universidade Pública de Santarém-Pará originou-se do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública localizada na cidade de Belém-Pará, capital do estado. Foi autorizado pelo Decreto n.º 35.456 de maio de 1954 para funcionar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém e, posteriormente, pela Portaria MEC 721/1975 (DOU de 17/12/1975).

A universidade pública de Belém-Pará, em seu processo de interiorização, vinte anos após sua criação, em 14 de outubro de 1970, criou o Núcleo de Educação em Santarém, com cursos de licenciaturas de curta duração no período de 1971 a 1973, cujas atividades de ensino foram desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira durante as férias escolares.

Entre 1980 e 1983, foram realizados novos cursos de licenciatura de curta

[4] Informações extraídas do PPC de Pedagogia da universidade participante da pesquisa.

duração e cursos de complementação de estudos para professores que concluíram a licenciatura de curta duração. Posteriormente, um convênio entre a universidade Pública de Belém-Pará e a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), em 1983, possibilitou a instalação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com oferta regular, com atividades desenvolvidas na Escola Municipal Everaldo de Souza Martins, pela Prefeitura Municipal de Santarém.

Fator importante na consolidação do curso de Pedagogia em Santarém foi a política de interiorização desenvolvida pelo primeiro reitor eleito da universidade pública de Belém-Pará, o Prof. Dr. José Seixas Lourenço, cuja posse ocorreu no segundo semestre de 1985. O projeto de interiorização serviu de modelo para as demais universidades da região, tendo como eixos: (I) a formação e capacitação de professores de 1.º e 2.º graus; (II) o resgate e a preservação do patrimônio artístico e cultural; e (III) a realização de pesquisas aplicadas à região.

Inicialmente, foram implantados oito campi universitários em municípios polos de desenvolvimento do Pará: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure. Em cada um deles, foram instalados cinco cursos de Licenciatura (Matemática, Letras, Geografia, História e Pedagogia), todos iniciados em janeiro de 1987. Estabeleceu-se também que os campi teriam abrangência nos 143 municípios paraenses.

Posteriormente, foi criado o campus universitário de Breves. Os cursos, inicialmente, funcionavam no período intervalar, com professores deslocados do campus de Belém. Para dar caráter permanente às ações no município de Santarém, no início da década de 1990, iniciou-se a implantação de cursos com caráter permanente e corpo docente próprio.

Em 2000, além das ações realizadas na região, diversos Projetos Legislativos foram apresentados por parlamentares paraenses na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, visando à criação de uma universidade federal com sede em Santarém. A partir de então, em 2007, foi entregue ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad, o Projeto de Criação e Implantação dessa universidade pública. Isso possibilitou que, em fevereiro de 2008, tal Projeto de Lei (PL nº 2.879/2008) fosse enviado ao Congresso Nacional.

A universidade foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, sendo considerada multicampi, com sede na cidade de Santarém e campi universitários nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná, como parte

do programa de expansão das universidades federais, que previa a ampliação do ensino superior na região amazônica.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia desta universidade pública propõe, em sua concepção de curso, que “o princípio dominante da formação seria a atividade pensada de aprender, desenvolvendo a capacidade e competências do pensar” (2015, p. 23). Percebe-se que essa proposta aponta para a adoção da reflexividade e da pedagogia das competências como concepções orientadoras do fazer pedagógico no âmbito do curso.

Diversos pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural (Duarte, 1999, 2001; Facci, 2004; Martins, 2009a) demonstraram que os embasamentos teóricos das “pedagogias do aprender a aprender”, que apresentam perspectivas ideologicamente ligadas ao neoliberalismo, incluindo o escolanovismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia do professor reflexivo, defendem uma formação humana desvinculada do contexto histórico, social e cultural.

Na perspectiva de Facci (2004), defender a formação reflexiva do professor não significa defender a formação de um sujeito que reflete sobre sua prática com base em conhecimentos que o transcendam a uma consciência crítica da realidade. Pelo contrário, trata-se de um ato individual que não objetiva a transformação de sua própria consciência e de seus estudantes, uma vez que prioriza aspectos individuais sem considerar os componentes históricos e sociais da atividade profissional.

Duarte (2001, p. 38) interpreta o “aprender a aprender” como “[...] um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”. Já Martins (2001, p. 11) argumenta que, ao se estimular nos professores as estratégias de autoformação, “[...] pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos”.

Duarte (2018) assinala que a humanidade vive um momento de grande difusão do negacionismo, que consiste em uma atitude contrária ao conhecimento e à razão, sendo anticientífica, irracionalista e obscurantista. O negacionismo faz parte de uma atitude mais ampla: o obscurantismo, que não deve ser confundido com a ignorância.

Para enfrentar o obscurantismo, a Teoria Histórico-Cultural propõe a elevação cultural generalizada da população, a difusão do conhecimento e a ampliação da compreensão do mundo, da sociedade e da própria existência humana. Assim, o conhecimento escolar deve ir além do cotidiano imediato e promover uma visão de mundo que supere o senso comum e eleve-se à consciência filosófica, conforme

conceituado por Gramsci (1978).

No contexto das bases teóricas que fundamentam a educação é salutar compreender que:

> [...] a tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa (Saviani, 2009, p. 114-115).

Além do compromisso com uma prática transformadora, os educadores possuem uma dupla tarefa: por um lado, empreender uma profunda crítica à educação burguesa, evidenciando seus mecanismos classistas de funcionamento e desmistificando a inculcação ideológica presente nas escolas; por outro, organizar uma prática educativa que propicie aos assalariados o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade, possibilitando a potencialização de sua luta em defesa de seus interesses. Isso se deve ao fato de que “a burguesia se apropria da ciência e de todos os saberes para impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas sob seu controle, bem como para reforçar e naturalizar a dominação de classe” (Lombardi, 2010, p. 40-41).

5.1.2 Dimensão 1 - Organização didático-pedagógica

Em 2015, uma Comissão de Avaliação, formada por dois membros designados por meio de ofício da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizou uma visita *in loco* para a renovação do reconhecimento do curso de Pedagogia. Em seu relatório, a dimensão Organização Didático-Pedagógica recebeu o conceito 3,4, enquanto a dimensão Corpo Docente obteve 4,3 e a dimensão Infraestrutura, 3,6, resultando em uma nota final de 4,0.

Considerando que o Relatório de Avaliação dessa Comissão apresentou indicadores importantes para melhorias no curso de Pedagogia da universidade pública, a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) terá como base

as categorias avaliadas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 14 – Indicadores para melhorias do curso de Pedagogia

Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica	
Categorias Avaliadas	**Nota**
Contexto educacional	4
Políticas institucionais no âmbito do curso	3
Objetivos do curso	3
Perfil profissional do egresso	3
Estrutura curricular	3
Conteúdos curriculares	3
Metodologia	3
Estágio curricular supervisionado	4
Atividades complementares	4
Trabalho de conclusão de curso (TCC)	4
Apoio ao discente	3
Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	3
Tecnologias de informação e comunicação (TICs)	3
Material didático institucional	3
Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	3
Número de vagas	5
Integração com as redes públicas de ensino	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações extraídas do Relatório de Avaliação de Renovação de Reconhecimento de Curso de Pedagogia (e-MEC, 2015, p. 3).

Quanto às considerações sobre a Dimensão 1, a Comissão de Avaliação evidencia que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia contempla as demandas de formação da região e procura atender às questões de natureza social e econômica da região Oeste do Pará. Cabe mencionar que o PPC de Pedagogia destaca o comprometimento profissional do pedagogo com sua área de atuação, tanto na educação básica quanto em espaços não escolares, evidenciando que a base formativa do curso é integrada e abrange uma complexidade de saberes pedagógicos necessários para o exercício da docência, possibilitando a criação de múltiplas oportunidades educacionais.

A universidade pública ressalta a importância de compreender a realidade sociocultural do Brasil e da região Oeste do Pará, bem como enfatiza que o curso deve estimular a produção de pesquisas educacionais regionais, além de proporcionar o entendimento das políticas de inclusão no contexto institucional educativo, promovendo a valorização da diferença e da diversidade social.

Além disso, analisou-se que as políticas institucionais voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária estão implantadas de maneira satisfatória no

âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES) e do próprio curso. Atualmente, essa universidade disponibiliza oportunidades educacionais em todas essas áreas. A própria estrutura organizacional evidencia a preocupação da IES em propor políticas específicas, sendo composta por Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação é responsável pela proposição e coordenação das políticas de ensino, em articulação com unidades acadêmicas e administrativas. Mais especificamente, a Coordenação de Projetos Educacionais gerencia a oferta dos programas direcionados ao ensino. Os acadêmicos têm a possibilidade de participar dos seguintes programas, como bolsistas ou voluntários:

Quadro 15 – Programas direcionados ao ensino

Programa	Descrição
Programa de Monitoria	É uma ação institucional direcionada ao fortalecimento dos cursos de graduação e ao incentivo ao desenvolvimento de metodologias, recursos didáticos, procedimentos, avaliações e tecnologias voltadas para o ensino e a aprendizagem na graduação.
Programa de Educação Tutorial	É um programa desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior, orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID)	É um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura a sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica.
Programa Residência Pedagógica	Tem como objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; 2) promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC; 3) fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e 4) fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Fonte: Elaborado pela autora com base no site da Pró-reitoria de Ensino de Graduação e Instituto de Ciências da Educação desta universidade pública (2024).

Na oportunidade, buscou-se pesquisar como ocorre a participação dos acadêmicos de Pedagogia nos programas e projetos de ensino ofertados por esta universidade. A partir da consulta a essa Coordenação, foi possível identificar a quantidade de discentes envolvidos e a forma de sua participação nas atividades no período de 2022 a 2024.

No âmbito do Programa de Monitoria, verificou-se a participação de apenas três (03) discentes do curso de Pedagogia no Campus Santarém, registrados no ano de

2023, além de mais três (03) registrados no ano de 2024, totalizando seis (06) estudantes. Todos estavam vinculados ao projeto Monitoria CeAnama AF, que se refere a uma política de assistência estudantil e ações afirmativas da Instituição. Esses estudantes foram selecionados com o objetivo de oferecer suporte acadêmico técnico-científico a estudantes indígenas ingressantes.

Outro programa ao qual os acadêmicos de Pedagogia têm acesso é a Residência Pedagógica, que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Esse programa está vinculado ao Instituto de Educação desta universidade.

Na segunda edição do programa, com vigência de 2022 a 2024, o curso de Pedagogia “contemplou 45 residentes, 09 preceptores/as (docentes da educação básica) e 04 docentes orientadores/as (docentes da universidade), distribuídos em 08 escolas-campo, as quais abrigaram 09 núcleos, cada um com 05 residentes” (Oliveira, 2024, p. 39).

No âmbito da extensão, esta universidade pública conta com a Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão, responsável por planejar, executar, coordenar e avaliar, de forma integrada, as ações de extensão e cultura, promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Mais especificamente, a Coordenação de Programas e Projetos apoia a realização de programas, projetos, cursos e eventos de extensão em parceria com a comunidade acadêmica, garantindo a operacionalização necessária para o seu cadastro, alocação de carga horária, execução e certificação.

Os acadêmicos do curso de Pedagogia têm a possibilidade de participar dos seguintes programas, como bolsistas ou voluntários:

Quadro 16 – Programas direcionados à extensão

Programa	Descrição
Programa de Apoio à creditação de extensão (PACEx)	Tem como objetivo a concessão de auxílio financeiro aos cursos de graduação para viabilizar a execução de programas e projetos de extensão universitária.
Programa integrado de ensino, pesquisa e extensão (PEEx)	Tem como objetivo articular a extensão, o ensino, a pesquisa e a inovação, em diálogo contínuo tanto com a educação básica quanto com a pós-graduação, por meio de ações contínuas.
Programa de fomento à extensão (Pró-extensão)	Tem como objetivo a concessão de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) a projetos que envolvam estudantes de graduação e do ensino médio de

	escolas públicas. O programa busca viabilizar a execução de ações de extensão, considerando o objetivo estratégico de desenvolver soluções científicas, tecnológicas, socioambientais, artístico-culturais e inovadoras para a melhoria da qualidade de vida das populações amazônicas, além de promover a integração entre a universidade e a educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora com base no site da Pró-reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão desta universidade pública (2024).

Este estudo teve também como objetivo analisar as experiências vivenciadas pelos acadêmicos de Pedagogia nos programas e projetos de extensão oferecidos por esta universidade. Para isso, foram consultados os dados registrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Instituição. A partir dessa análise, foi possível identificar o número de discentes envolvidos e as atividades das quais participaram nos anos de 2022, 2023 e 2024.

Quadro 17 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de extensão (Ano 2022)

ANO 2022 / EXTENSÃO	
Quantidade de discentes	**Título do projeto**
3	A brincadeira como instrumento de alfabetização e letramento matemático de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental I.
1	Análise textual discursiva: em busca da compreensão (Vinculado ao programa de extensão: A prática da psicologia na escola: habilidades sociais, desempenho acadêmico, aspectos cognitivos e emocionais.
1	Aniversário 300+ e festa do Gambá do Pinhel (Vinculado ao Programa Arqueologia nas Escolas: histórias da Amazônia).
5	A prática da psicologia na escola: habilidades sociais, desempenho acadêmico, aspectos cognitivos e emocionais.
2	Aula 1: A funcionalidade do curso “Praticando a leitura e escrita do Sistema Braille” (Ciclo de palestras: relatos de experiências de profissionais da educação especial)
1	Ciclo de minicursos – Tópicos emergentes da migração de surdos (Vinculado ao Programa Interinstitucional de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos – MiSordo).
1	Clube Navegar: ciência e tecnologia na escola – I Clube de férias 2022 da escola de Educação Infantil e ensino fundamental Dra. Maria Amália Queiroz de Souza.
2	Curso básico de LIBRAS – EAD – Turma 3 (Vinculado ao projeto LIBRAS: ferramenta de inclusão social para pessoas surdas).
2	Curso básico de LIBRAS – EAD (Vinculado ao projeto LIBRAS: ferramenta de inclusão social para pessoas surdas).
1	Depressão na escola: uma dor silenciosa.
1	Direitos humanos e minorias surdas: contextos educacionais de diversidades (Vinculado ao Programa MiSordo).
1	Experiências no ensino superior na Amazônia: trajetória, oportunidades e desafios (Vinculado ao Projeto “Ciclo de palestras: Relatos de experiências

	de profissionais da educação especial").
1	Formação contínua em colaboração universidade-escola: políticas educacionais e abordagens de ensino.
1	Gincana "O conhecimento é pai dégua"
2	Guia-interpretação e surdo-cegueira: experiências e desafios (Vinculado ao Projeto "Ciclo de palestras: Relatos de experiências de profissionais da educação especial").
1	I colóquio integrado Lapcia-Mirim: contato e conexão de crianças com a natureza
1	II Simpósio de educação escolar quilombola e a educação para as relações étnico-raciais: discutindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação quilombola e a educação escolar indígena no pós-pandemia na educação básica de Santarém.
2	Inclusão e Acessibilidade na perspectiva da educação especial na educação básica (Vinculado ao projeto Libras: ferramenta de inclusão social para surdos).
3	Musicaliza bebê: música, movimento e fala como propiciadores de desenvolvimento na infância e adolescência.
2	Palestra: A importância do sistema Braille na vida das pessoas com deficiência visual (Vinculado ao Projeto "Ciclo de palestras: Relatos de experiências de profissionais da educação especial").
2	Praticando a leitura e a escrita do sistema Braille (Vinculado ao Projeto "Ciclo de palestras: Relatos de experiências de profissionais da educação especial").
2	Seminário integrado do programa MiSordo (Vinculado ao Programa MiSordo).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No ano de 2022, observa-se a participação de 38 acadêmicos do curso de Pedagogia em programas e projetos de extensão, abordando as seguintes temáticas: Habilidades sociais (6), Histórias da Amazônia (1), Educação Especial (19), Tecnologia na Escola (1), Depressão na Escola (1), Formação Contínua (1), Integração Escola-Universidade (1), Educação Quilombola e Indígena (1) e Desenvolvimento na Infância (7).

Quadro 18 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de extensão (Ano 2023)

ANO 2023 / EXTENSÃO	
Quantidade de discentes	**Título do projeto**
1	A hora do xibé no Rádio.
1	Clube de ciências.
1	Construção coletiva do retrato das escolas de várzea de Santarém-PA.
1	Integrando Ensino, Pesquisa e Extensão na produção do retrato das escolas de várzea de Santarém-PA.
1	Lançamento do livro "Isso tudo é encantado: Histórias, Memórias e Conhecimentos dos Povos Amazônicos".
1	Minicurso Migrantes Surdos: Línguas de sinais, identidades e diferenças em

	situação de refúgio (Vinculado ao Projeto DHMS: contextos educacionais de diversidade).
1	Programa Interinstitucional de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos – MiSordo.
1	Projeto Iurupari, Grupo de Teatro 2023/2024
1	Projeto Kiriku: educação para as relações raciais e literatura infantil antirracista nos CEMEIs, UMEIs e Escolas do município de Santarém e região.
1	Roda de conversa com professores da educação básica: migrantes surdos na escola, e agora? (Vinculado ao projeto Direitos Humanos e Minorias surdas).
1	Roda de conversa com Shirley Vilhalva: educação de surdos indígenas e migrantes (Vinculado ao projeto Direitos Humanos e Minorias surdas).
1	Sexualidade na adolescência: dilemas e reflexões.
10	VI Feira de ciências e tecnologias educacionais da mesorregião do baixo amazonas-Pará (VI FECITBA) e I FECITBA-PA JÚNIOR.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No ano de 2023, observou-se uma diminuição na participação dos acadêmicos de Pedagogia em relação ao ano de 2022. Foram contabilizados 22 acadêmicos envolvidos em programas e projetos de extensão, abordando as seguintes temáticas: Educação indígena (2), Clube de ciências (1), Escolas de várzea (2), Educação especial (4), Grupo de Teatro (1), Literatura infantil (1), Sexualidade na adolescência (1) e Tecnologias educacionais (10).

Quadro 19 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de extensão (Ano 2024)

ANO 2024 / EXTENSÃO	
Quantidade de discentes	**Título do projeto**
1	Ações de extensão e trocas de saberes e vivências sobre a causa animal do Projeto Peludinhos.
26	A educação através dos temas transversais.
1	Aspectos conceituais sobre inclusão educacional e as articulações com a educação especial.
4	Aspectos práticos para a promoção de uma educação inclusiva voltada a alunos com necessidades educacionais específicas.
2	Atividades do clube de ciências.
4	Biblioteca Moronguetá: viver e guardar coisas boas pela arte de dizer.
2	Clube de ciências.
7	Conhecendo as habilidades sociais docentes.
4	Habilidades sociais, desempenho acadêmica, problemas de comportamento: uma ação com docentes e alunos.
1	I Conferência de extensão do Oeste do Pará: extensão na Amazônia – unindo saberes e transformando realidades.
2	Integra florestal.
1	Oficina teatral: do roteiro ao espetáculo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No ano de 2024, notou-se um considerável crescimento na participação dos acadêmicos de Pedagogia em projetos e programas de extensão, totalizando 55 discentes. Esse aumento ocorreu, em parte, devido à exigência da implementação da curricularização da extensão no percurso acadêmico dos estudantes. As participações estiveram atreladas às seguintes temáticas: Causa Animal (1), Temas Transversais (26), Educação Especial (5), Clube de Ciências (4), Biblioteca Morenguetá / Literatura Infantojuvenil (4), Habilidades Sociais (11), Extensão na Amazônia (1), Integra Florestal (2) e Teatro (1).

Quanto à extensão, um ponto importante é a inserção dos componentes curriculares de Extensão na estrutura curricular do curso de Pedagogia, para atender ao dispositivo da Resolução nº 7, 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.

Em consonância com a Resolução, “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, 2018). Assim, a adequação ou reformulação do PPC deve ser realizada pelo NDE do curso, de maneira participativa, preferencialmente de forma a não aumentar a carga horária total do curso. Tal diretriz deve ser atendida pelas instituições de ensino superior em até 3 anos, a contar da data de sua homologação.

Dessa maneira, as Instituições tinham até 18 de dezembro de 2021 para adequar seus currículos com a inserção da extensão. A coordenação informou que as ações de extensão não estão expressas no PPC da versão de 2015, devido à resolução ter sido sancionada em 2018. Todavia, cabe evidenciar que, no âmbito interno da Instituição, está tramitando uma nova versão (2023) do PPC, na qual se apresentam componentes prevendo a extensão no currículo, mas que, até o momento, não é possível analisar, uma vez que ainda não foi aprovado pelos Conselhos Superiores.

Assim, os acadêmicos participam das ações de extensão promovidas pela Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão, a partir do lançamento de editais dos programas específicos, estando inseridos em temáticas pontuais e também permanentes, conforme exposto anteriormente.

Em resumo, a Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão, em 2018,

iniciou discussões com os servidores e a comunidade acadêmica visando estabelecer diretrizes para cadastro, registro, inclusão e acompanhamento das ações de extensão nos currículos dos cursos de graduação. A partir disso, instituiu resoluções internas que regulamentam essas atividades. Contudo, o PPC de Pedagogia vigente ainda não está em consonância com essas resoluções, necessitando ser revisado imediatamente.

No cenário da pesquisa, existe, nesta universidade pública, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, que é responsável pela definição de políticas e elaboração de metas para a pesquisa, a pós-graduação e a inovação tecnológica. Mais especificamente, a Diretoria de Pesquisa gere a organização e implementação institucional dos programas a seguir, com políticas também voltadas especificamente às ações afirmativas, tanto para acadêmicos indígenas quanto para quilombolas.

Quadro 20 – Programas direcionados à pesquisa

Programa	Descrição
Programa de Iniciação Científica (PIBIC) ***Programa de Iniciação Científica / Ações Afirmativas (PIBIC-AF).**	Tem como objetivo contribuir para a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, capacitando-os para atuar em diversas áreas profissionais.
Programa de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) ***Programa de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação / Ações Afirmativas (PIBITI-AF).**	Tem como objetivo contribuir para a formação de recursos humanos capacitados para atuar em pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação tecnológica desta universidade Pública (2024).

A partir de então, este estudo teve como objetivo analisar a participação dos acadêmicos de Pedagogia nos programas e projetos de pesquisa ofertados por esta universidade. Para isso, foram consultados os dados registrados no SIGAA da Instituição. Dessa forma, foi possível identificar a quantidade de discentes envolvidos e os projetos nos quais participaram nos anos de 2022, 2023 e 2024.

Quadro 21 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de pesquisa (Ano 2022)

ANO 2022 / PESQUISA	
Quantidade de discentes	**Título do projeto**
1	Gestão escolar na perspectiva da educação integral: estudo na região metropolitana de Santarém.
1	Estudos sobre regiões de várzea em programas de pós-graduação
1	Educação integral e gestão escolar: uma revisão sistematizada em revistas científicas
1	Educação escolar Indígena no baixo tapajós: territorialização e identidade indígena
1	O Educação escolar Indígena no baixo tapajós: autonomia ou assimilacionismo
1	Identificação e descrição de categorias de análise sobre educação e escolas de várzea na Amazônia.
1	O direito a educação integral no contexto amazônico: estudo sobre os Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Santarém/PA.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No ano de 2022, observou-se a participação de sete acadêmicos do curso de Pedagogia em programas e projetos de pesquisa, abordando as seguintes temáticas: Gestão Escolar (1), Estudos sobre Regiões de Várzea (2), Educação Integral (2) e Educação Indígena (2).

Quadro 22 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de pesquisa (Ano 2023)

ANO 2023 / PESQUISA	
Quantidade de discentes	**Título do projeto**
1	Presença/ausência da educação bilíngue para surdos em Santarém.
1	Formação de professores para a educação bilingue de surdos.
1	Busca ativa aos egressos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.
1	A música nas séries inicias do ensino fundamental em escolas de várzea do município de Santarém: reflexões sobre as possibilidades formativas.
2	Experiências de ensino de Libras: analisando e dialogando com profissionais.
1	A produção da profissionalidade a partir da análise de estagio supervisionado em educação especial.
1	Educação integral e a reforma do ensino.
1	Fotografias como fontes históricas da relação escola e comunidade na região de várzea (área do Tapará e Urucurituba).
1	Educação Especial e educação inclusiva na esteira dos estágios supervisionados.
1	Estudo dos indicadores da educação básica no Oeste do Pará.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No ano de 2023, o número de acadêmicos do curso de Pedagogia envolvidos em programas e projetos de pesquisa aumentou em relação a 2022, totalizando 11 estudantes, que se dedicaram aos seguintes temas: Egressos do PARFOR (1), Música (1), Educação Especial (6), Educação Integral (1), Região de Várzea (1) e Educação Básica (1).

Quadro 23 – Acadêmicos de Pedagogia participantes de programa/projetos de pesquisa (Ano 2024)

ANO 2024 / PESQUISA	
Quantidade de discentes	**Título do projeto**
1	Educação e trabalho doméstico de mulheres da várzea amazônica.
1	O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil na perspectiva das professoras cursistas.
1	Ensino médio nas escolas de várzea: sistematização de produções acadêmicas.
1	Mapeamento de teses publicadas sobre a implementação das políticas de educação integral nas cinco regiões brasileiras no período de 2008 a 2024.
1	Publicações na Revista Exitus no tema Educação integral e em tempo integral (2021-2024).
1	Financiamento da Educação em Tempo Integral: Estudo na Secretaria Municipal de Santarém-PA.
1	Conhecimentos e práticas de professoras de Educação Infantil sobre documentação pedagógica.
1	Educação em tempo integral e reforma do ensino médio no Estado do Pará: levantamento e sistematização de documentos.
1	Fotografias como fontes históricas da relação escola e comunidade na várzea amazônica: estudo nas Comunidades Costa do Tapará e São Ciríaco do Urucurituba, em Santarém-PA.
1	Experiências de ensino de Libras: aprofundando diálogos no Oeste do Pará.
1	Observatório MAPIEI – Mapeamento da Produção Intelectual sobre Educação Especial e Inclusão de PcD.
1	A percepção da equipe gestora sobre as possibilidades formativas da música na Escola quilombola da comunidade de Arapemã.
1	A percepção da comunidade escolar sobre a classe bilíngue de surdos.
1	Visão de professores surdos e ouvintes acerca do projeto de implementação de educação bilingue de surdos em Santarém.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

Após a identificação dos dados de 2024, verifica-se um aumento contínuo na participação dos acadêmicos do curso de Pedagogia em programas e projetos de pesquisa, totalizando 14 estudantes envolvidos nas seguintes temáticas: Educação e Trabalho Doméstico (1), Leitura e Escrita na Educação Infantil (1), Ensino Médio nas Escolas de Várzea (1), Educação Integral (3), Educação em Tempo Integral (2), Documentação Pedagógica (1), Relação Escola-Comunidade na Várzea (1),

Educação Especial (3) e Música (1).

Por fim, é importante mencionar que os projetos de ensino, pesquisa e extensão são submetidos pelos professores da universidade. Após a aprovação, os docentes realizam os processos de seleção para a escolha dos discentes participantes dos projetos. Acrescenta-se ainda que os servidores técnicos em educação podem submeter e coordenar as propostas de projetos de extensão.

Quanto aos objetivos propostos no PPC, a Comissão relata que apresentam certa coerência com o perfil profissional desejado para o egresso, a estrutura curricular e o contexto educacional no qual se realiza a ação formadora. Todavia, destaca-se a necessidade de articulá-los com as características locais e regionais, bem como com novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso (Brasil, 2017).

No que diz respeito ao perfil profissional proposto no PPC, enfatiza-se que, de certa forma, este expressa as competências e expectativas do profissional que se deseja formar, considerando a articulação proposta entre as ações de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, a universidade pública estabelece, em seu PPC, que espera que o pedagogo atue com ética e compromisso, busque uma sociedade justa, equânime e igualitária, promova a aprendizagem em distintas fases do desenvolvimento humano e demonstre consciência da diversidade, respeitando as diferenças e identificando problemas socioculturais e educacionais. Além disso, espera-se que contribua para a superação de preconceitos de ordem social, étnico-racial, cultural, religiosa, linguística e de pessoas com deficiência.

Mais especificamente, observa-se no quadro a seguir o perfil do egresso do curso de Pedagogia da universidade pública:

Quadro 24 – Perfil do Egresso do curso de Pedagogia

PERFIL DO EGRESSO	
Universidade pública	O professor deve adquirir competência técnica (relacionada à sua área de especialização), competência prática (no campo de atuação ao qual sua disciplina está vinculada), competência científica (voltada para a produção de novos conhecimentos) e competência pedagógica (relacionada à prática docente, desenvolvida de forma estruturada e metodológica em sala de aula). Além disso, deve desenvolver habilidades para lidar com o ser humano, considerando sua constituição singular, sua história de vida e o contexto social em que o aluno e a escola estão inseridos, bem como para a realização das ações pedagógicas necessárias ao trabalho do professor da educação básica. As competências e habilidades próprias do pedagogo, decorrentes

	do projeto pedagógico do curso, devem capacitá-lo para o exercício profissional em diversas áreas de atuação, tais como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena e do campo, educação ambiental e outras áreas emergentes no campo educacional.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações extraídas do PPC de Pedagogia analisado nesta pesquisa (2024).

Constata-se, pela análise do Perfil do Egresso explicitado no PPC, que a instituição está comprometida com a formação do pedagogo em consonância com o estabelecido nas DCNs. Entretanto, é indispensável a articulação com as necessidades locais e regionais, ampliando-se conforme novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho (Brasil, 2017). Os documentos reforçam as habilidades e competências que esse profissional deve desenvolver para atuar com consciência política e crítica, buscando permanentemente a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente.

O curso de Pedagogia tem duração de quatro anos, divididos em oito semestres letivos, totalizando uma carga horária de 3.290 horas/aula. A Comissão de Avaliação, designada por meio de Ofício DAES/INEP para a Renovação de Reconhecimento do Curso, conforme relatório da última visita in loco em 2015, demonstra que os conteúdos curriculares possibilitam satisfatoriamente o desenvolvimento do perfil profissional, considerando aspectos de atualização e adequação entre ementas, programas das disciplinas e respectivas cargas horárias. Entretanto, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, educação em direitos humanos e educação das relações étnico-raciais, bem como o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, precisa diferenciar o curso dentro da área profissional e promover o contato com conhecimento recente e inovador (Brasil, 2017).

A estrutura curricular e o modelo de organização, do ponto de vista de sua proposição e operacionalização, consideram a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica e a autonomia do discente. No entanto, não explicitam claramente a articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação e não apresentam elementos comprovadamente inovadores (Brasil, 2017).

As atividades complementares previstas estão regulamentadas considerando aspectos como carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento, podendo ser realizadas em diferentes momentos do percurso de formação. Contudo, não há mecanismos comprovadamente exitosos ou inovadores na sua regulação, gestão e aproveitamento (Brasil, 2017).

O TCC também está presente na estrutura curricular e encontra-se regulamentado, considerando aspectos como carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação. Ele é realizado pelo discente sob o acompanhamento e orientação de um docente nos últimos semestres do curso.

Com o intuito de verificar as temáticas investigadas no TCC pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, bem como as subáreas de conhecimento e a natureza dos trabalhos desenvolvidos (se teóricos ou de pesquisa), realizou-se uma busca nos dados registrados no SIGAA da universidade, considerando os anos de 2022, 2023 e 2024.

Quadro 25 – Temáticas do TCC dos acadêmicos de Pedagogia (Ano 2022)

Defesas de TCC 2022			
Nº	Título	Subárea do Conhecimento	Metodologia
1	Desempenho escolar entre homens negros: histórias sobre escolarização em um quilombo na Amazônia	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa de campo
2	Monitoria acadêmica e suas contribuições para a formação docente: um olhar para as políticas internas no ensino superior	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa de campo
3	A cultura afro-brasileira na escola "afro-amazônida", em Murumuru, no município de Santarém-PA	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa de campo
4	A gestão escolar e o ensino remoto no contexto da pandemia	Administração educacional	Pesquisa de campo
5	Formação escolar e esportiva: é possível conciliar?	Fundamentos da Educação	Pesquisa de campo
6	Inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior: contribuições e desafios institucionais para o processo de ensino aprendizagem	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa de campo
7	Musicaliza bebê: análise de um microssistema desenvolvimental à luz da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa de campo
8	As concepções de corpo e corporeidade dos professores de educação física das escolas de ensino fundamental II da região do planalto santareno	Fundamentos da Educação	Pesquisa de campo
9	As interações linguísticas entre surdos e ouvintes no ensino regular no município de Santarém – Pará	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa de campo
10	A identidade e a trajetória do cuidador social em uma instituição de acolhimento no município de Santarém, Pará	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa de campo
11	O whatsapp como ferramenta de ensino nas aulas remotas	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa de campo
12	Relato de experiência sobre o ensino da escrita	Ensino-	Pesquisa de

	cursiva para pessoas cegas na cidade de Santarém-PA	Aprendizagem	campo
13	A Educação Infantil para as crianças surdas no contexto público de ensino a partir de uma unidade municipal de Educação Infantil (UMEI) no município de Santarém-PA	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa de campo
14	Educação Infantil e modelagem matemática: algumas considerações	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
15	Educação escolar quilombola: um olhar para a Educação Infantil através da literatura e dos documentos legais	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa bibliográfica
16	O que revela a literatura sobre a gestão democrática em escolas indígenas	Planejamento e avaliação educacional	Pesquisa bibliográfica
17	Princípios metodológicos de ensino para alunos surdos: um olhar sobre a produção científica	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa bibliográfica
18	Apontamentos históricos sobre a territorialização Borari e reconhecimento da escola indígena de Alter do chão	Fundamentos da Educação	Pesquisa bibliográfica
19	Revisitando a literatura sobre educação de jovens e adultos	Administração educacional	Pesquisa bibliográfica
20	Potencialidades e desafios da modelagem matemática nos anos iniciais	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
21	A plataforma evaloe-ssd como ferramenta de avaliação da prática docente enquanto propulsora do desenvolvimento linguístico e conversacional de alunos surdos	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa bibliográfica
22	Creche escolar: lugar de identidade e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
23	Gestão escolar: um olhar sobre a liderança do diretor escolar	Administração educacional	Pesquisa bibliográfica
24	Entre a arte e o utilitarismo: a temática do transtorno do espectro do autismo (TEA) em livros infantis de literatura	Tópicos específicos de Educação	Pesquisa bibliográfica
25	Jogos e brincadeiras musicais no desenvolvimento psicomotor de crianças: um relato de experiência na educação na Educação Infantil	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
26	Educação escolar indígena tupinambá: um estudo de caso na escola da aldeia Muratuba	Fundamentos da Educação	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No ano de 2022, 26 discentes defenderam o TCC, dos quais 13 realizaram pesquisa de campo e 13 desenvolveram pesquisa bibliográfica. As subáreas contempladas foram: Tópicos Específicos de Educação, com 11 estudos; Ensino-Aprendizagem, com 7 estudos; Administração Educacional, com 3 estudos; Fundamentos da Educação, com 4 estudos; e Planejamento e Avaliação Educacional, com 1 estudo. Esses trabalhos estiveram atrelados às seguintes temáticas: Educação

Especial (7), Educação Quilombola (3), Escolas Indígenas (3), Gestão Escolar (2), Modelagem Matemática (2), Educação Infantil (2), Monitoria Acadêmica (1), Formação Esportiva (1), Teoria Bioecológica (1), Corporeidade (1), Cuidador Social (1), Ferramenta de Ensino (1) e Educação de Jovens e Adultos (1).

Quadro 26 – Temáticas do TCC dos acadêmicos de Pedagogia (Ano 2023)

Defesas de TCC 2023			
Nº	Título	Subárea do Conhecimento	Metodologia
1	Práticas de ensino na comunidade quilombola São José Do Ituqui, Santarém-Pará	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa de campo
2	Novos caminhos para o ensino da matemática através da modelagem	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa de campo
3	Intermediação da modelagem matemática com educação ambiental nos anos iniciais	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa de campo
4	A educação da criança surda: um olhar sob aspectos da educação bilíngue	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
5	Gestão escolar: uma experiencia na escola municipal Raimunda de Lira Maia	Administração educacional	Pesquisa de campo
6	O geoplano e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem matemática nos anos iniciais	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa de campo
7	A educação escolar indígena na aldeia Muratuba: passado, presente e perspectivas de futuro	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
8	Revitalização e ensino da língua indígena nheengatu na escola Santa Luzia dos tupinambás da aldeia Muratuba	Fundamentos da educação	Pesquisa de campo
9	Lei 10.639/03 e sua implementação nas escolas do município de Belterra – Pará	Currículo	Pesquisa de campo
10	O impacto das TICS na constituição do sujeito na Educação Infantil	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
11	A importância do ensino de ciências nas séries iniciais e sua interface com a educação ambiental	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
12	Psicanálise e educação: o desenvolvimento da autonomia da criança na Educação Infantil	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
13	A construção social das emoções na infância por meio da educação inclusiva	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
14	Explorando as barras Cuisenaire como recurso didático para o ensino de matemática no 3° ano do ensino fundamental	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
15	Gestão escolar: compreensão dos sujeitos e fazeres pedagógicos	Currículo	Pesquisa bibliográfica
16	É assim que acaba: o trato da morte na literatura infantil	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
17	A matemática na Educação Infantil à luz da base nacional comum curricular: meios que facilitam o processo de ensino e aprendizagem	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica

18	A funcionalidade da legalidade no espaço escolar: ganhos e perdas	Currículo	Pesquisa bibliográfica
19	Educação científica e matemática na formação do pedagogo	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
20	Gestão escolar democrática e participativa: desafios e possibilidades	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
21	O estágio supervisionado em gestão escolar: reflexões a partir da formação	Administração educacional	Pesquisa bibliográfica
22	A etnomatemática nos anos iniciais: possibilidades e desafios	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
23	Educação integral no ensino médio em tempo integral (EMTI): análise da produção científica em periódicos	Planejamento e avaliação educacional	Pesquisa bibliográfica
24	Educação integral e gestão escolar: revisão sistematizada em revistas científicas	Administração educacional	Pesquisa bibliográfica
25	Musicalização: alternativa pedagógica e social	Currículo	Pesquisa bibliográfica
26	Educação de mulheres: contexto histórico e o ensino em uma instituição confessional no município de Santarém-PA	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
27	Sistematização de produções acadêmicas sobre educação na várzea amazônica (2009-2019)	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
28	Ensino de libras nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas e desafios	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
29	A importância da curricularização do brincar na Educação Infantil	Currículo	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No ano de 2023, 29 discentes defenderam o TCC, dos quais 9 desenvolveram pesquisa de campo e 20 realizaram pesquisa bibliográfica. As subáreas contempladas foram: Tópicos Específicos de Educação, com 4 estudos; Ensino-Aprendizagem, com 9 estudos; Administração Educacional, com 3 estudos; Fundamentos da Educação, com 7 estudos; Planejamento e Avaliação Educacional, com 1 estudo; e Currículo, com 5 estudos. Esses trabalhos estiveram atrelados às seguintes temáticas: Práticas de Ensino (1), Modelagem Matemática (2), Educação Inclusiva (3), Gestão Escolar (5), Ensino de Matemática (5), Educação Escolar Indígena (2), Educação Antirracista (1), Tecnologia (1), Ensino de Ciências (1), Educação Infantil (2), Literatura Infantil (1), Educação Integral (2), Musicalização (1), Educação de Mulheres (1) e Produções Acadêmicas sobre Educação (1).

Quadro 27 – Temáticas do TCC dos acadêmicos de Pedagogia (Ano 2024)

Defesas de TCC 2024			
Nº	Título	Subárea do Conhecimento	Metodologia
1	O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental e suas contribuições na formação do pedagogo: reflexões a partir de uma experiência em uma escola pública em Santarém-Pará	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
2	Inclusão escolar na alfabetização: a rotina escolar da prática docente com aluno com deficiências múltiplas	Fundamentos da educação	Pesquisa de campo
3	O uso de tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual na Universidade Federal Do Oeste Do Pará	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
4	Ensino personalizado: um estudo de caso do centro de Educação De Jovens E Adultos - Unidade Santarém	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
5	Pais atípicos: o envolvimento familiar na educação da criança com transtorno do espectro autista	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
6	A coordenação pedagógica: um olhar para a formação continuada dos professores	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
7	A rotina escolar no processo de desenvolvimento educacional de alunos com TEA	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
8	Eu sou a bucala!!": a afroteca sankofa como instrumento de combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação na Educação Infantil no CEMEI Antônia Corrêa E Sousa - Santarém - Pa.	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
9	Migrantes indígenas surdos e com deficiência e o sistema de apoio educacional no município de Santarém	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
10	Um relato de experiência de ensino de libras por meio de cards temáticos com crianças ouvintes do 5º Ano do ensino fundamental	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa de campo
11	Políticas educacionais para a educação indígena no planalto santareno	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
12	Metodologias de ensino: uma análise a partir da observação no estágio de ensino fundamental em uma escola da rede pública de Santarém	Tópicos específicos de educação	Pesquisa de campo
13	Tecnologias digitais: um estudo sobre o impacto das TDICS na prática docente em uma escola estadual de Santarém/PA	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa de campo
14	O papel dos pais na Educação Infantil	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa de campo
15	Modelagem matemática nos anos iniciais na região norte	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
16	Brincadeiras pedagógicas: recursos ou passa tempo?	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica

17	Documentação pedagógica na Educação Infantil: o que dizem as produções científicas brasileiras	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
18	O coordenador pedagógico no processo ensino aprendizagem	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
19	Racismo e infância: um olhar para a literatura na Educação Infantil	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
20	As potencialidades e desafios do uso do material dourado no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
21	Afetividade nas relações educativas: uma abordagem na Educação Infantil	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
22	O mundo da tecnologia e o espaço escolar infantil	Currículo	Pesquisa bibliográfica
23	A ludicidade nas aulas de nheengatu	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
24	Aprende-se literatura quando se alfabetiza?	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
25	Educação Infantil pensamentos contemporâneos	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
26	Apontamentos históricos sobre a educação em áreas de várzea: considerações sobre as políticas públicas	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
27	A constituição do sujeito autista na perspectiva da psicanálise e educação: um olhar sobre a Educação Infantil	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
28	O tangram nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
29	Afeto na prática docente na Educação Infantil	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
30	A importância da liderança na gestão escolar	Administração educacional	Pesquisa bibliográfica
31	O papel da tecnologia na educação e suas implicações para o ensino de qualidade	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
32	A musicalização infantil no processo de construção do ser criança	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
33	Movimento indígena e educação escolar: entrelaces para uma educação indígena diferenciada e intercultural	Fundamentos da educação	Pesquisa bibliográfica
34	Ensino de libras na Universidade Federal Do Oeste Do Pará: mapeamento de métodos e estratégias	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
35	Contação de história no mundo infantil: olhares e contribuições da Pedagogia Piagetiana e Freinetiana	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
36	Povos indígenas: aprendizagem, desenvolvimento e diversidade cultural	Ensino-Aprendizagem	Pesquisa bibliográfica
37	A produção discursiva sobre alunos público alvo	Tópicos	Pesquisa

	da educação especial nos relatórios do estágio supervisionado em educação especial	específicos de educação	bibliográfica
38	Educação Infantil: um direito das crianças de zero a cinco anos de idade	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
39	O medo em livros premiados pela FNLIJ	Tópicos específicos de educação	Pesquisa bibliográfica
40	O lugar da literatura infantil na Base Comum Curricular	Planejamento e avaliação educacional	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No ano de 2024, 40 discentes defenderam o TCC, dos quais 14 realizaram pesquisa de campo e 26 desenvolveram pesquisa bibliográfica. As subáreas contempladas foram: Tópicos Específicos de Educação, com 21 estudos; Ensino-Aprendizagem, com 11 estudos; Administração Educacional, com 1 estudo; Fundamentos da Educação, com 5 estudos; Planejamento e Avaliação Educacional, com 1 estudo; e Currículo, com 1 estudo. Esses trabalhos estiveram atrelados às seguintes temáticas: Estágio (1), Educação Inclusiva (9), Ensino Personalizado (1), Coordenação Pedagógica (2), Educação Antirracista (1), Educação Escolar Indígena (4), Metodologias de Ensino (1), Tecnologias Digitais (2), Educação Infantil (8), Modelagem Matemática (1), Brincadeiras Pedagógicas (1), Documentação Pedagógica (1), Literatura Infantil (3), Ensino de Matemática (2), Políticas Públicas (1), Gestão Escolar (1) e Musicalização Infantil (1).

Quanto aos estágios, a universidade pública mantém convênios para estágios de discentes e integração com redes particulares e públicas de ensino, bem como empresas em geral, o que contribui para potencializar as atividades do estágio como componente curricular obrigatório da formação. Além disso, estabelece condições indispensáveis para a viabilização de concessão mútua de estágio não obrigatório aos discentes matriculados nas instituições.

Atualmente, no ano de 2024, esta universidade pública apresenta 103 empresas/instituições conveniadas. Quanto aos convênios para estágios de discentes com Agente de Integração, o total soma-se a 17. No que diz respeito às instituições conveniadas por intermédio da Secretaria de Estado da Administração (SEAD), há a possibilidade de realização de estágio curricular nos órgãos da administração direta e em entidades autárquicas e fundacionais do Estado do Pará, envolvendo 25

secretarias, 9 fundações e 10 autarquias[5].

Esse convênio com o Governo do Estado do Pará possibilita a realização de estágio nas instituições públicas em diversas áreas de serviço, tanto em ambientes escolares quanto em não escolares. Além disso, a cooperação com a Prefeitura Municipal de Santarém permite a integração desta universidade com as instituições públicas da cidade.

Após a leitura e análise do relatório de avaliação, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o colegiado ampliado consideraram necessário realizar ajustes no Projeto Pedagógico do Curso. Nesse contexto, surgiram novas exigências para a estruturação dos cursos de formação de professores, impactando diretamente o percurso formativo das licenciaturas, o que exigiu outros ajustes na estrutura curricular.

5.1.3 Análise da estrutura curricular do Curso de Pedagogia

A estrutura curricular do PPC de Pedagogia da universidade pública foi analisada, considerando a que está disposta no PPC vigente do Campus de Santarém, aprovado em março de 2015. É importante esclarecer que tramita nos setores da instituição uma nova versão (2023) do PPC, que não foi objeto de análise desta pesquisa, uma vez que ainda não foi aprovada pelos Conselhos Superiores.

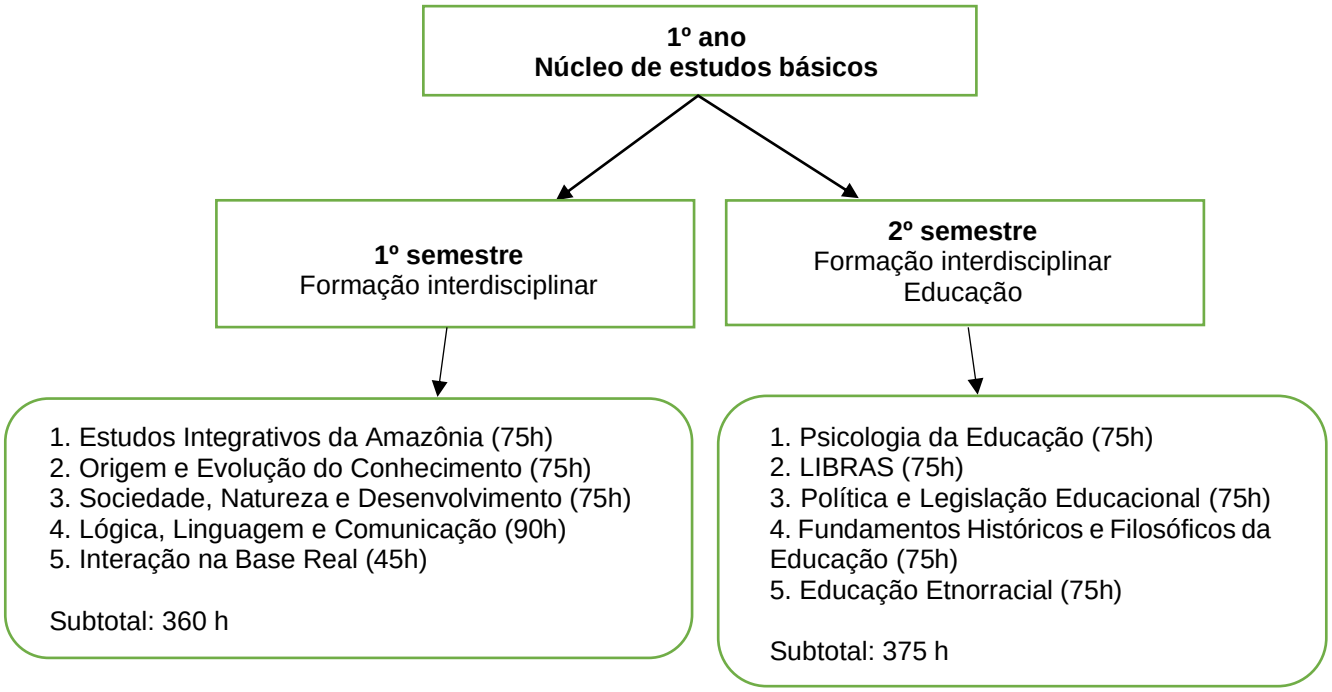
Diante disso, a estrutura curricular analisada está organizada em três núcleos:

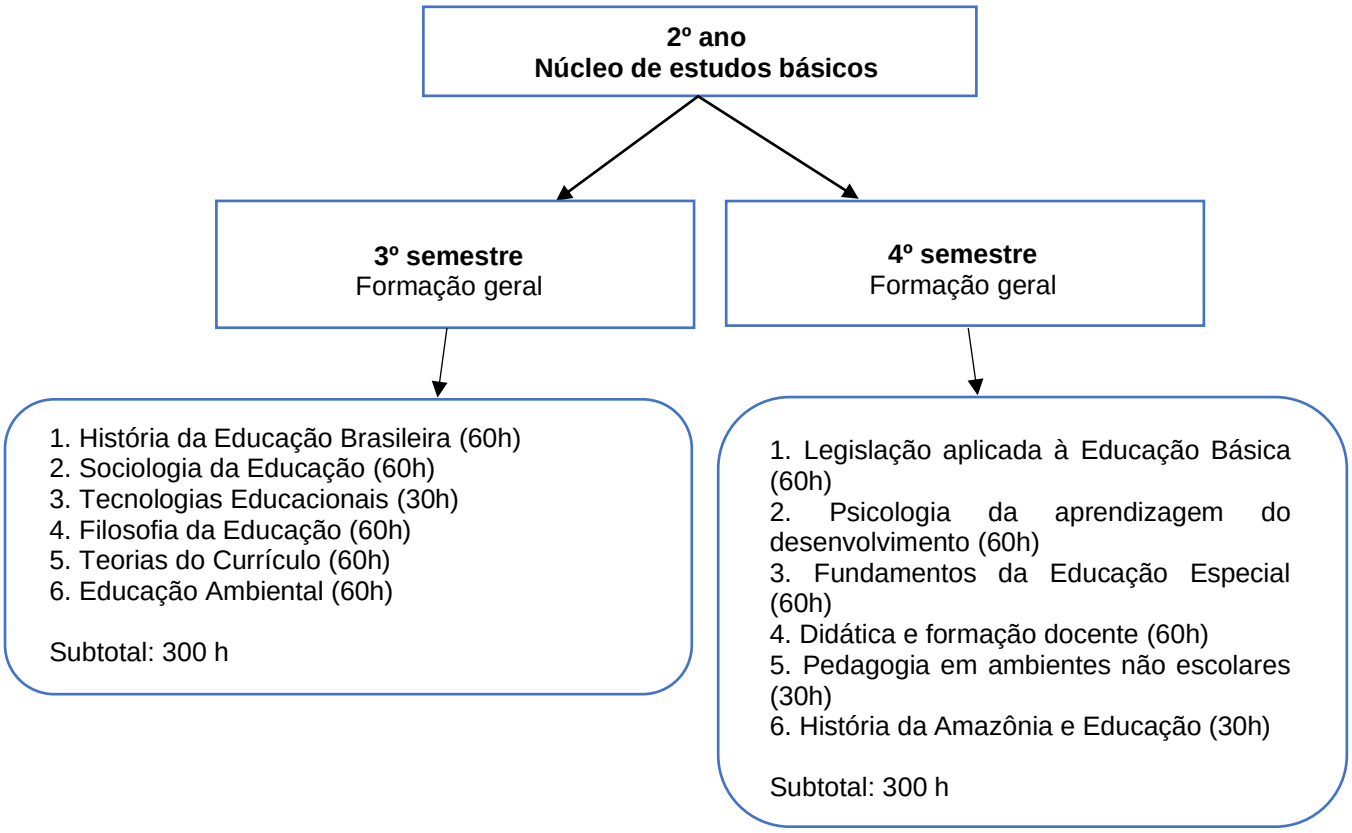
1. **Núcleo de Estudos Básicos**: corresponde ao primeiro, segundo, terceiro e quarto semestres. Nos primeiros dois semestres, as disciplinas estão relacionadas à formação interdisciplinar. Já no terceiro e quarto semestres, as disciplinas são vinculadas à formação geral.
2. **Núcleo de Aprofundamento**: compreende o quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres, com disciplinas voltadas para os Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão.
3. **Núcleo de Estudos Integradores**: abrange os seminários integradores, a pesquisa educacional, a docência, a gestão e as apresentações de TCC. Esses componentes curriculares estão distribuídos ao longo dos oito semestres do curso.

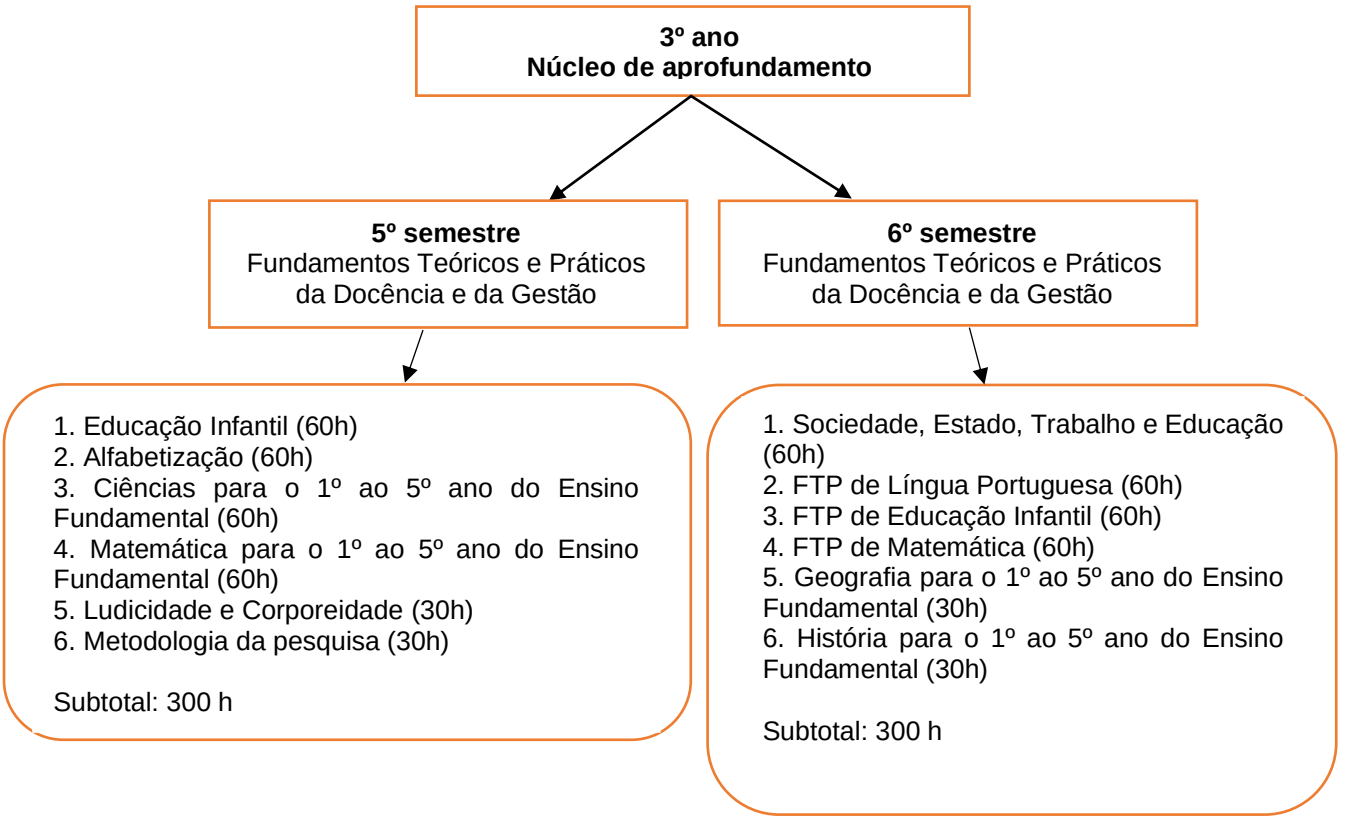
Os componentes curriculares presentes na estrutura curricular do curso estão

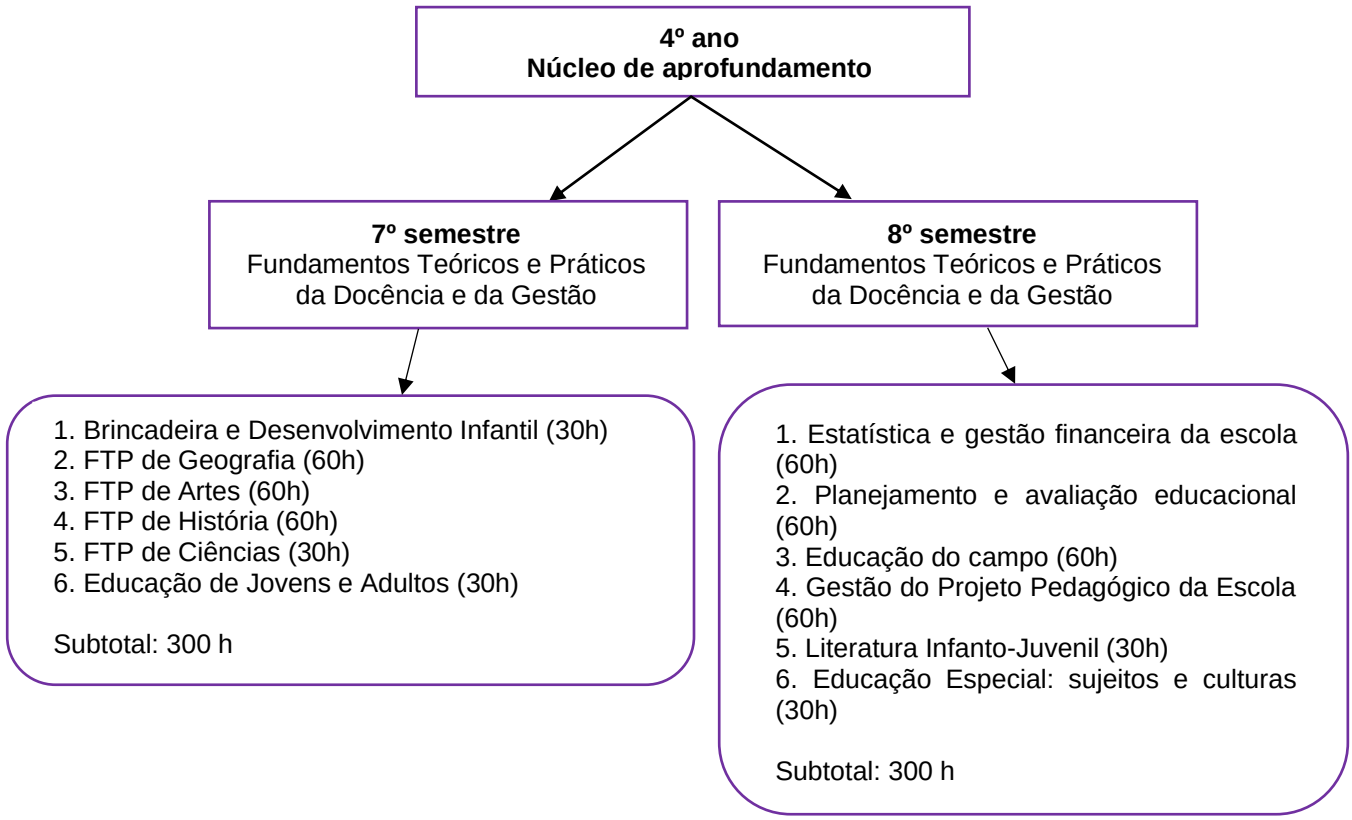
[5] As informações foram extraídas da lista de convênios e contratos de estágios da universidade pública analisada, conforme divulgação no site da instituição (2024).

organizados em consonância com o PPC, conforme demonstrado na representação gráfica a seguir:






3º ano
Núcleo de aprofundamento
5º semestre
Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão
6º semestre
Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão
1. Educação Infantil (60h)
2. Alfabetização (60h)
3. Ciências para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (60h)
4. Matemática para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (60h)
5. Ludicidade e Corporeidade (30h)
6. Metodologia da pesquisa (30h)
Subtotal: 300 h
1. Sociedade, Estado, Trabalho e Educação (60h)
2. FTP de Língua Portuguesa (60h)
3. FTP de Educação Infantil (60h)
4. FTP de Matemática (60h)
5. Geografia para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (30h)
6. História para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (30h)
Subtotal: 300 h


4º ano
Núcleo de aprofundamento
7º semestre
Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão
8º semestre
Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão
1. Brincadeira e Desenvolvimento Infantil (30h)
2. FTP de Geografia (60h)
3. FTP de Artes (60h)
4. FTP de História (60h)
5. FTP de Ciências (30h)
6. Educação de Jovens e Adultos (30h)
Subtotal: 300 h
1. Estatística e gestão financeira da escola (60h)
2. Planejamento e avaliação educacional (60h)
3. Educação do campo (60h)
4. Gestão do Projeto Pedagógico da Escola (60h)
5. Literatura Infanto-Juvenil (30h)
6. Educação Especial: sujeitos e culturas (30h)
Subtotal: 300 h

O Núcleo de Estudos Integradores inclui seminários específicos, que estão distribuídos ao longo dos oito semestres do curso, a saber:

Quadro 28 – Componentes curriculares do Núcleo de Estudos Integradores

Núcleo de Estudos Integradores		Carga horária
1º semestre	I Seminário Integrador	40 h
2º semestre	II Seminário Integrador	25 h
3º semestre	I Seminário de Pesquisa Educacional	30 h
4º semestre	I Seminário de Docência	30 h
5º semestre	Seminário de Gestão	30 h
6º semestre	II Seminário de Pesquisa Educacional	30 h
7º semestre	II Seminário de Docência – 15h III Seminário de Pesquisa Educacional – 15h	30 h
8º semestre	Seminário de Apresentações de TCC	30 h
	Total de carga horária	245 h

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações extraídas do PPC de Pedagogia analisado nesta pesquisa (2024).

Concomitantemente, os estágios supervisionados são realizados a partir do 5º semestre, conforme exposto abaixo:

Quadro 29 – Estágios supervisionados

Estágios supervisionados		Carga horária
5º semestre	Estágio em Ambientes não Escolares	50 h
6º semestre	Estágio de Docência na Educação Infantil	80 h
7º semestre	Estágio de Docência no Ensino Fundamental	80 h
8º semestre	Estagio de Gestão Educacional – 50h Estágio em Educação de Jovens e Adultos – 50h	100 h
	Total de carga horária	310 h

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações extraídas do PPC de Pedagogia analisado nesta pesquisa (2024).

A elaboração do TCC ocorre ao longo de três semestres, iniciando no 6º, conforme detalhado abaixo:

Quadro 30 – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		Carga horária
6º semestre	TCC – Elaboração de Projeto	30 h
7º semestre	TCC – Desenvolvimento do Trabalho	30 h
8º semestre	TCC – Produção Final	40 h
	Total de carga horária	100 h

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações extraídas do PPC de Pedagogia analisado nesta pesquisa (2024).

Conforme exposto, a matriz curricular para os discentes do curso de Pedagogia

da universidade pública apresenta uma carga horária total de 3.290 horas, distribuídas da seguinte forma: 1.335 horas para o núcleo de estudos básicos, 1.200 horas para o núcleo de aprofundamento, 245 horas para o núcleo de estudos integradores, 310 horas para os estágios supervisionados, 100 horas para o TCC e 100 horas destinadas às atividades complementares.

Ao analisar a estrutura curricular, buscou-se identificar como o currículo está implementado no âmbito do SIGAA da universidade. Constatou-se que os componentes curriculares diferem dos apresentados na representação gráfica do PPC, assim como a carga horária destinada ao TCC e às atividades complementares, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 31 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 1º semestre

1º semestre		
Componente curricular	**Carga horária**	**Natureza**
Introdução à educação e à Pedagogia	60h Aula	Obrigatório
Educação étnico-racial	45h Aula	Obrigatório
Introdução à filosofia	60h Aula	Obrigatório
Introdução à sociologia	45h Aula	Obrigatório
Antropologia da educação	45h Aula	Obrigatório
Ludicidade e corporeidade	45h Aula	Obrigatório
Metodologia do trabalho acadêmico	60h Aula	Obrigatório
CH Total: 360h		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No primeiro semestre, no PPC, constavam componentes curriculares atrelados à Formação Interdisciplinar 1, tais como Estudos Integrativos da Amazônia (75h), Origem e Evolução do Conhecimento (75h), Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (75h), Lógica, Linguagem e Comunicação (90h) e Interação na Base Real (45h). Contudo, esses componentes foram removidos da estrutura e substituídos pelos seguintes componentes curriculares: Introdução à Educação e à Pedagogia (60h), Educação Etno-racial (45h), Introdução à Filosofia (60h), Introdução à Sociologia (45h), Antropologia da Educação (45h), Ludicidade e Corporeidade (45h) e Metodologia do Trabalho Acadêmico (60h).

Quadro 32 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 2º semestre

2º semestre		
Componente curricular	**Carga horária**	**Natureza**
História da educação geral	60h Aula	Obrigatório
Sociologia da educação	60h Aula	Obrigatório
Filosofia da educação	60h Aula	Obrigatório
Educação ambiental	45h Aula	Obrigatório
Introdução à psicologia da educação	30h Aula	Obrigatório
Políticas e legislação educacional	60h Aula	Obrigatório
Tecnologias educacionais	60h Aula	Obrigatório
CH Total: 375h		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No segundo semestre, no PPC, constavam componentes curriculares atrelados à Formação Interdisciplinar 2, tais como Psicologia da Educação (75h), LIBRAS (75h), Política e Legislação Educacional (75h), Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação (75h) e Educação Etno-racial (75h). Entretanto, na prática, esses componentes foram reorganizados, e atualmente estão implementados os seguintes: História da Educação Geral (60h), Sociologia da Educação (60h), Filosofia da Educação (60h), Educação Ambiental (45h), Introdução à Psicologia da Educação (30h), Políticas e Legislação Educacional (60h) e Tecnologias Educacionais (60h).

Quadro 33 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 3º semestre

3º semestre		
Componente curricular	**Carga horária**	**Natureza**
Fundamentos da educação especial	60h Aula	Obrigatório
Psicologia da educação I – Infância	60h Aula	Obrigatório
História da educação no Brasil e na Amazônia	60h Aula	Obrigatório
LIBRAS	75h Aula	Obrigatório
Legislação na educação básica	60h Aula	Obrigatório
Teorias da Educação Infantil	30h Aula	Obrigatório
Literatura infanto-juvenil	45h Aula	Obrigatório
CH Total: 390h		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No terceiro semestre, no PPC, estavam presentes os componentes curriculares vinculados à Formação Geral, sendo estes: História da Educação Brasileira (60h), Sociologia da Educação (60h), Tecnologias Educacionais (30h), Filosofia da Educação (60h), Teorias do Currículo (60h) e Educação Ambiental (60h). Todavia, esses componentes não fazem mais parte dessa organização, sendo agora substituídos pelos seguintes: Fundamentos da Educação Especial (60h), Psicologia

da Educação I – Infância (60h), História da Educação no Brasil e na Amazônia (60h), LIBRAS (75h), Legislação na Educação Básica (60h), Teorias da Educação Infantil (30h) e Literatura Infantojuvenil (45h).

Quadro 34 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 4º semestre

4º semestre		
Componente curricular	**Carga horária**	**Natureza**
Educação Infantil	60h Aula	Obrigatório
Psicologia da educação II – Adolescência	60h Aula	Obrigatório
Didática e prática de ensino	60h Aula	Obrigatório
Pedagogia em ambientes não escolares	60h Aula	Obrigatório
História do 1º ao 5º ano	30h Aula	Obrigatório
Ciências do 1º ao 5º ano	30h Aula	Obrigatório
Geografia do 1º ao 5º ano	30h Aula	Obrigatório
Estágio em educação especial	30h Aula 30h Orientação Acadêmica/Profissional	Optativo
CH Total: 390h		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No quarto semestre, no PPC, os componentes curriculares dispostos estavam atrelados à Formação Geral, sendo estes: Legislação Aplicada à Educação Básica (60h), Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento (60h), Fundamentos da Educação Especial (60h), Didática e Formação Docente (60h), Pedagogia em Ambientes Não Escolares (30h) e História da Amazônia e Educação (30h). No entanto, na estrutura curricular implementada, os componentes foram reorganizados da seguinte forma: Educação Infantil (60h), Psicologia da Educação II – Adolescência (60h), História do 1º ao 5º Ano (30h), Ciências do 1º ao 5º Ano (30h), Geografia do 1º ao 5º Ano (30h) e, como componente optativo, o Estágio em Educação Especial (60h).

Quadro 35 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 5º semestre

5º semestre		
Componente curricular	**Carga horária**	**Natureza**
Teorias do currículo	60h Aula	Obrigatório
Fundamentos teórico-práticos da Educação Infantil	60h Aula	Obrigatório
Metodologia de pesquisa em educação (Tipos de pesquisa e ABNT)	45h Aula	Obrigatório
Brincadeiras e desenvolvimento infantil	30h Aula	Obrigatório
Alfabetização	60h Aula	Obrigatório
Fundamentos teórico-práticos de geografia	45h Aula	Obrigatório
Coordenação pedagógica	60h Aula	Obrigatório
Matemática: Educação Infantil, 1º e 2º ano do	45h Aula	Obrigatório

ensino fundamental		
Estágio em ambientes não-escolares	30h Aula 30h Orientação Acadêmica/Profissional	Optativo
CH Total: 465h		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No quinto semestre, no PPC, os componentes curriculares expressos estavam associados aos Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão, sendo: Educação Infantil (60h), Alfabetização (60h), Ciências para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (60h), Matemática para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (60h), Ludicidade e Corporeidade (30h) e Metodologia da Pesquisa (30h). Porém, no SIGAA, percebe-se uma organização diferente, conforme observado: Teorias do Currículo (60h), Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Infantil (60h), Metodologia de Pesquisa em Educação - Tipos de Pesquisa e ABNT (45h), Brincadeiras e Desenvolvimento Infantil (30h), Alfabetização (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de Geografia (45h), Coordenação Pedagógica (60h), Matemática: Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (45h) e, como componente curricular optativo, o Estágio em Ambientes Não Escolares (60h).

Quadro 36 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 6º semestre

6º semestre		
Componente curricular	**Carga horária**	**Natureza**
Estatística e gestão financeira da escola	60h Aula	Obrigatório
Fundamentos teóricos e práticos de artes	45h Aula	Obrigatório
Planejamento, gestão e avaliação educacional	60h Aula	Obrigatório
Língua portuguesa do 1º ao 5º ano	60h Aula	Obrigatório
TCC I – Elaboração de projetos de pesquisa	60h Aula	Obrigatório
Matemática do 3º ao 5º ano do ensino fundamental	60h Aula	Obrigatório
Fundamentos teórico-práticos de História	45h Aula	Obrigatório
Estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil	90h Aula 60h Orientação Acadêmica/Profissional	Obrigatório
I Seminário de pesquisa educacional (Apresentação dos projetos)	30h Aula	Optativo
CH Total: 570h		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No sexto semestre, no PPC, os componentes curriculares expressos estavam associados aos Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão, sendo: Sociedade, Estado, Trabalho e Educação (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de

Língua Portuguesa (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de Educação Infantil (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de Matemática (60h), Geografia para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (30h) e História para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (30h). Contudo, no sistema acadêmico da universidade estão presentes outros, tais como: Estatística e Gestão Financeira da Escola (60h), Fundamentos Teóricos e Práticos de Artes (45h), Planejamento, Gestão e Avaliação Educacional (60h), Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano (60h), TCC I – Elaboração de Projetos de Pesquisa (60h), Matemática do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de História (45h), Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil (150h) e, como componente optativo, o I Seminário de Pesquisa Educacional – Apresentação dos Projetos (30h).

Quadro 37 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 7º semestre

7º semestre		
Componente curricular	**Carga horária**	**Natureza**
Fundamentos teórico-práticos de Língua portuguesa	60h Aula	Obrigatório
Fundamentos teórico-práticos de Matemática	60h Aula	Obrigatório
Educação de jovens e adultos	60h Aula	Obrigatório
Fundamentos teórico-práticos de Ciências	45h Aula	Obrigatório
TCC II – Atividade orientada (Atividade de orientação)	30h Orientação Acadêmica/Profissional	Obrigatório
Estágio curricular supervisionado em Gestão escolar	70h Aula 30h Orientação Acadêmica/Profissional	Obrigatório
Psicologia da educação III – Juventude e idade adulta	60h Aula	Optativo
CH Total: 415h		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No sétimo semestre, no PPC, os componentes curriculares descritos estavam atrelados aos Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão, sendo: Brincadeira e Desenvolvimento Infantil (30h), Fundamentos Teórico-Práticos de Geografia (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de Artes (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de História (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de Ciências (30h) e Educação de Jovens e Adultos (30h). No entanto, ao se verificar o registro da estrutura curricular no sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas, os componentes listados são distintos, a saber: Fundamentos Teórico-Práticos de Língua Portuguesa (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de Matemática (60h), Educação de

Jovens e Adultos (60h), Fundamentos Teórico-Práticos de Ciências (45h), TCC II – Atividade Orientada (30h), Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar (100h) e, como componente curricular optativo, Psicologia da Educação III – Juventude e Idade Adulta (60h).

Quadro 38 – Estrutura curricular do curso de Pedagogia, 8º semestre

8º semestre		
Componente curricular	**Carga horária**	**Natureza**
Sociedade, estado, trabalho e educação	60h Aula	Obrigatório
Seminário de apresentação de TCC	15h Orientação Acadêmica/Profissional	Obrigatório
Educação do campo	60h Aula	Obrigatório
Estágio em educação de jovens e adultos	30h Aula 30h Orientação Acadêmica/Profissional	Obrigatório
Estágio curricular supervisionado no ensino fundamental	90h Aula 60h Orientação Acadêmica/Profissional	Obrigatório
II Seminário de pesquisa educacional (Pré-defesa)	30h Aula	Optativo
CH Total: 375h		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No oitavo e último semestre, no PPC, os componentes curriculares descritos estavam atrelados aos Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão, sendo: Estatística e Gestão Financeira da Escola (60h), Planejamento e Avaliação Educacional (60h), Educação do Campo (60h), Gestão do Projeto Pedagógico da Escola (60h), Literatura Infantojuvenil (30h) e Educação Especial: Sujeitos e Culturas (30h). Todavia, no SIGAA são registrados outros, como se pode perceber: Sociedade, Estado, Trabalho e Educação (60h), Seminário de Apresentação de TCC (15h), Educação do Campo (60h), Estágio em Educação de Jovens e Adultos (60h), Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental (150h) e, como componente optativo, o II Seminário de Pesquisa Educacional – Pré-defesa (30h).

Quanto à carga horária referente ao componente curricular de atividades complementares, conforme expresso no PPC, que consta 100 horas, tal apontamento não atende ao recomendado no cadastro e-MEC[6], que exige um mínimo de 200 horas e um máximo de até 20% da carga horária total do curso, conforme o artigo 32 do

[6] Trata-se de um sistema eletrônico destinado ao monitoramento e à gestão dos processos que regulamentam a educação superior no Brasil.

Regimento de Graduação desta universidade pública. Todavia, ao analisar a estrutura no SIGAA, percebe-se o registro das 200 horas.

Quadro 39 – Componentes complementares do curso de Pedagogia

Componentes complementares			
Componente curricular	**Carga horária**	**Tipo**	**Natureza**
Atividades complementares	200h	Atividade integradora de formação	Complementar

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

Cabe destacar que o PPC da universidade pública não especifica a carga horária destinada a cada atividade considerada como complementar, nem as formas de aproveitamento, mencionando apenas o quantitativo geral. Além disso, não há um documento regulamentador específico para as atividades complementares no PPC. Contudo, é importante mencionar que, devido à necessidade de orientações quanto à carga horária e atividades a serem cumpridas, está tramitando uma nova versão (2023) do PPC, na qual se apresentam a carga horária e atividades, prevendo o detalhamento, mas que, até o momento, não é possível analisar, uma vez que ainda não foi aprovado pelos Conselhos Superiores.

Quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no PPC, mencionam-se os seguintes componentes: TCC – Elaboração de Projeto (30h), TCC – Desenvolvimento do Trabalho (30h) e TCC – Produção Final (40h), totalizando 100 horas. Entretanto, ao analisar a estrutura curricular, verifica-se uma disposição diferente, a saber: TCC I - Elaboração de Projetos de Pesquisa (60h), TCC II - Atividade Orientada (30h) e Seminário de Apresentação de TCC (15h), totalizando 105 horas. Esses dados indicam discrepâncias entre o que está previsto no PPC e o que está registrado no SIGAA.

Quadro 40 – TCC na estrutura curricular do Curso de Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)			
Componente curricular	**Carga horária**	**Tipo**	**Natureza**
TCC I – Elaboração de projetos de pesquisa	60h Aula	Módulo	Obrigatório
TCC II – Atividade orientada (Atividade de orientação)	30h Orientação Acadêmica/Profissional	Atividade integradora de formação	Obrigatório
Seminário de Apresentação de TCC	15h Orientação Acadêmica/Profissional	TCC	Obrigatório

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

No que se refere aos estágios supervisionados, no PPC, consta a obrigatoriedade dos seguintes componentes: Estágio em Ambientes Não Escolares (50h), Estágio de Docência na Educação Infantil (80h), Estágio de Docência no Ensino Fundamental (80h), Estágio de Gestão Educacional (50h) e Estágio em Educação de Jovens e Adultos (50h), totalizando 310 horas. Entretanto, ao se analisar a estrutura curricular cadastrada no SIGAA, percebe-se uma organização distinta, sendo: Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil (150h), Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar (100h), Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental (150h) e Estágio em Educação de Jovens e Adultos (60h), totalizando 460 horas.

Quadro 41 – Estágios supervisionados obrigatórios na estrutura curricular do curso de Pedagogia

Estágios Supervisionados			
Componente curricular	**Carga horária**	**Tipo**	**Natureza**
Estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil	90h Aula 60h Orientação Acadêmica/Profissional	Estágio	Obrigatório
Estágio curricular supervisionado em gestão escolar	70h Aula 30h Orientação Acadêmica/Profissional	Estágio	Obrigatório
Estágio em educação de jovens e adultos	30h Aula 30h Orientação Acadêmica/Profissional	Estágio	Obrigatório
Estágio curricular supervisionado no ensino fundamental	90h Aula 60h Orientação Acadêmica/Profissional	Estágio	Obrigatório

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

Importante mencionar que, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 4, publicada em 29 de maio de 2024, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), o artigo 14, § 1º, inciso IV, estabelece que devem ser dedicadas 400 horas ao estágio curricular supervisionado na área de formação e atuação na educação básica, podendo contemplar também outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico do curso da instituição.

Cabe destacar que, na estrutura curricular, os componentes optativos incluem o Estágio em Educação Especial (60h) e o Estágio em Ambientes Não Escolares

(60h). Esse aspecto gera uma crítica, pois o curso de Pedagogia forma profissionais para a Educação Infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, a gestão escolar, a educação de jovens e adultos, além de atuar em espaços escolares e não escolares. Assim, o futuro professor deve adquirir conhecimentos para atuar no campo da educação especial. No entanto, os estágios obrigatórios contemplam apenas as quatro primeiras habilitações.

Destaca-se que esses conteúdos são de extrema relevância para a atuação profissional dos futuros professores, uma vez que um dos campos de trabalho do pedagogo inclui ambientes não escolares. Nesses espaços, a formação pedagógica pode ser aplicada em empresas, ONGs, organizações sociais, instituições prisionais e do sistema judiciário, hospitais, entre outros, possibilitando o desenvolvimento de ações que favoreçam a gestão de processos educacionais, a aprendizagem, a inclusão social e o desenvolvimento humano.

Quadro 42 – Estágios supervisionados optativos na estrutura curricular do curso de Pedagogia

Estágios Supervisionados			
Componente curricular	**Carga horária**	**Tipo**	**Natureza**
Estágio em educação especial	30h Aula 30h Orientação Acadêmica/Profissional	Estágio	Optativo
Estágio em ambientes não escolares	30h Aula 30h Orientação Acadêmica/Profissional	Estágio	Optativo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

Além disso, reforça-se a importância de que o futuro professor tenha experiências práticas em educação especial, para que compreenda a diversidade do ser humano, adapte estratégias de ensino, trabalhe com diversas formas de comunicação e promova a inclusão e a igualdade de oportunidades. Dessa maneira, os professores estarão mais capacitados para criar ambientes de aprendizagem que contemplem todas as crianças, respeitando suas individualidades e potencializando suas habilidades.

Vygotsky (1997) realizou importantes estudos no campo da Defectologia, termo que, em espanhol, equivale à educação especial. Em sua concepção, uma criança com deficiência não é menos desenvolvida do que outras que não a possuem, reforçando sua tese central sobre a Defectologia de que "[...] caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está

impedido" (Vygotsky, 2011, p. 863). Isso significa que o autor aponta o desenvolvimento cultural como a principal forma de compensar a deficiência. Em seu entendimento, a deficiência se manifesta nas relações sociais, e tais processos podem agravar, reforçar e materializar o próprio déficit. Além disso, defendia que a escola deveria se reestruturar em seus aspectos curriculares e metodológicos, a fim de incluir as pessoas com deficiência.

Em resumo, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da universidade pública é orientado, de maneira geral, por uma abordagem sociocultural e/ou sócio-histórica, na qual ser professor significa romper com as formas de alienação do sujeito. Dessa forma, é necessário se apropriar da cultura ao mesmo tempo em que se planejam e promovem soluções que permitam aos estudantes estruturar ideias e analisar seus próprios processos de pensamento. Nesse sentido, compreende-se que a instituição escolar deve ser um espaço de cultura crítica, que propicie autonomia, condição essencial para a luta pela emancipação intelectual e social. Portanto,

> [...] observa-se que a teoria Histórico-Cultural oferece uma possibilidade de análise da autonomia a partir da compreensão da atividade voluntária do sujeito. Ou seja, entende a autonomia relacionada à capacidade humana de realizar atividades a partir de sua consciência voluntária. Assim, ao se definir uma atividade a ser realizada, estabelece-se também uma intencionalidade do ser humano para a atividade. Nesse sentido, a autonomia se produz dialeticamente e só age de forma autônoma o indivíduo que constata as contradições entre as representações que existem na sociedade e as atividades que ele desempenha na produção de sua vida material. O sujeito, então, demonstra autonomia quando tem controle deliberado e voluntário sobre o que seria instintivo nele e sobre as regras e normas que organizam seu grupo cultural (Almada, 2011, p. 110-111).

Assim, a atividade voluntária é uma forma de ação na qual o sujeito realiza escolhas conscientes, controla suas vontades e se direciona a objetivos específicos. Dessa maneira, a autonomia se desenvolve à medida que o ser humano aprende a organizar e regular sua atividade, refletindo sobre seus próprios processos de pensamento. A partir dessas constatações, passo ao item seguinte, sobre os componentes curriculares e as ementas que compõem o curso, com foco no espaço ocupado pela Educação Infantil.

5.1.4 O lugar da Educação Infantil no currículo do curso de Pedagogia

Considerando que o curso de Pedagogia da universidade pública de Santarém

forma profissionais para atuar também na etapa da Educação Infantil e que o percurso formativo para essa etapa é o objeto desta pesquisa, a finalidade deste subitem é analisar o espaço que a Educação Infantil ocupa no conjunto de conhecimentos direcionados à formação do professor dessa área, quais são os componentes curriculares que a contemplam e quais conteúdos são abordados.

Os componentes curriculares dispostos no PPC e que compõem o conjunto de conhecimentos voltados especificamente para a Educação Infantil, infância, criança e sua aprendizagem são: Educação Infantil, Brincadeiras e Desenvolvimento Infantil, Literatura Infantojuvenil, Ludicidade e Corporeidade, Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Infantil e Estágio de Docência na Educação Infantil. Juntas, essas disciplinas totalizam uma carga horária de 290 horas e estão distribuídas do quinto ao oitavo período do curso.

A disciplina **Educação Infantil**, com carga horária de 60 horas, é ministrada no quinto período do curso e apresenta a seguinte ementa:

> Infância e educação: concepções e políticas. Educação Infantil no contexto contemporâneo: características e legislação. Especificidades do trabalho docente na Educação Infantil. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Ao analisar a bibliografia indicada, percebe-se que ela não contempla integralmente o que é proposto na ementa da disciplina. Essa deveria abordar concepções de infância e políticas, além das características e legislação dessa etapa, bem como as especificidades do trabalho docente e a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, não se observaram textos base que discutem as diretrizes curriculares nacionais para o curso, como a de 2015.

É importante mencionar a necessidade de adequação do PPC às novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores, conforme a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, assim como à BNCC (Brasil, 2017). Diante disso, notou-se a ausência de referenciais sobre a temática da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), sendo recomendável a inclusão de conteúdos relacionados a:

- Políticas públicas e aspectos legais da inclusão;
- Métodos e práticas de ensino que atendam às necessidades de alunos com diferentes deficiências (físicas, auditivas, visuais e intelectuais);

- Utilização de tecnologias assistivas;
- Adaptações curriculares considerando as diferentes formas de aprendizagem;
- Integração social e convivência, garantindo a inclusão das crianças com e sem deficiência.

Os conceitos sobre aprendizagem, desenvolvimento e interação social, conforme a Teoria Histórico-Cultural, oferecem bases importantes para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Vigotski (2011) argumenta que o ensino deve ser adaptado ao nível em que a criança com NEE se encontra, ao mesmo tempo que deve desafiar seus potenciais por meio de uma intervenção apropriada. Isso implica um ensino personalizado, no qual o professor oferece apoio graduado (scaffolding)[7] para auxiliar a criança a alcançar novos níveis de aprendizagem.

No que diz respeito à linguagem e à organização do pensamento, Vigotski (1993) evidencia que a realização de atividades que estimulem a expressão verbal, a escuta ativa e a comunicação não verbal pode ser fundamental para o desenvolvimento de crianças com dificuldades cognitivas ou comunicacionais. Técnicas de apoio, como linguagem de sinais, comunicação aumentativa e alternativa e sistemas visuais, podem ser empregadas, como cartões de comunicação.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural fornece uma base sólida para a prática educativa em contextos de inclusão, pois valoriza a interação social, o apoio gradual e o respeito às diferenças individuais no processo de aprendizagem. Priorizam-se a colaboração, a mediação e a adaptação de recursos pedagógicos conforme as necessidades e capacidades de cada aluno, sempre considerando o contexto social e cultural em que ele está inserido (Vigotski, 1993).

Quanto à temática das especificidades do trabalho docente, disposta na ementa da disciplina, esta deveria abranger conteúdos relacionados à formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil. A análise da especificidade do trabalho do professor passa por reflexões sobre as determinações externas e internas que impactam o exercício profissional.

Dessa forma, ao se discutir o trabalho docente, podem ser considerados dois

[7] Scaffolding é uma ferramenta de mediação social baseada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, cujo objetivo é auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que seriam mais difíceis de adquirir de forma autônoma. Trata-se de um processo que fornece apoio temporário para que a criança realize uma tarefa até que consiga executá-la de maneira independente. O termo foi introduzido por Wood, Bruner e Ross em 1976 e deriva do inglês, significando "andaime".

momentos:

1. Primeiro momento – quando o debate sobre o trabalho e a identidade do professor partia da conceituação de classe social e da natureza do trabalho docente.

2. Segundo momento – quando o trabalho docente passou a ser analisado também com base nas dinâmicas de gênero e classe social (Hypolito, 1994; 1997).

Nessa perspectiva, há diferentes caminhos para compreender o trabalho do professor, considerando sua identidade, formação e atuação profissional. Entretanto, tais discussões não estão contempladas no PPC.

A disciplina **Ludicidade e Corporeidade**, com carga horária de 30 horas, está presente no quinto período e compreende a seguinte ementa:

> A constituição sócio-histórica do lúdico. O papel do lúdico na vida humana. Relação entre educação e ludicidade. O lúdico e o processo de constituição do sujeito. O papel da escola na constituição do sujeito lúdico. Atividades lúdicas e educação.

É importante destacar que os referenciais apresentados no PPC discorrem sobre temáticas envolvendo o jogo e a constituição do sujeito na dialética social, assim como reflexões acerca da criança, do brinquedo, do corpo e da Educação Infantil. Em um estudo realizado, Gualberto (2017) constatou que as práticas docentes das professoras de Educação Infantil em instituições públicas e privadas de Santarém-Pará vêm sendo realizadas de maneira repetitiva e estática. As atividades se restringem ao ensino de cores, formas geométricas, pontilhados, identificação e colagem de letras e números isolados no caderno e livro didático. Além disso, identificaram-se práticas como imposição de silêncio, pequenos castigos e ameaças, caso as crianças não se comportassem, além do predomínio de brincadeiras livres.

Importa compreender que:

> A corporeidade sustenta o caráter do movimento com originalidade, ímpar em sua manifestação, desvinculando a ideia da repetição de movimento como reprodutor de ações de corpo mecanizado, mas como ação cultural e histórica de um corpo que comunga sua relação com o mundo, com o outro e consigo. [...] Os movimentos do corpo do ser humano trazem consigo a união entre a sensibilidade e inteligibilidade movida por intenções; essa união comunica-se com outros corpos e com o meio, buscando significados, sentidos, na perspectiva da auto-superação (Couto, 2008, p. 45).

Em consonância com o autor, apreender os princípios da corporeidade desperta possibilidades de estimular a criatividade, a brincadeira e a imaginação das

crianças por meio da proposição de atividades educacionais distintas, realizadas de forma intencional, focadas em seus objetivos e embasadas por conhecimentos teóricos e práticos que considerem as vivências culturais, sociais e históricas do ser humano. Essas vivências são estabelecidas a partir de suas relações com o mundo, com os outros seres e objetos e consigo mesmo. Dessa forma, demonstra-se a importância da inserção de mais conteúdos relacionados à corporeidade e à ludicidade durante a formação inicial dos professores de Educação Infantil.

A disciplina **Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Infantil**, com carga horária de 60 horas, é ofertada no sexto semestre e apresenta a seguinte ementa:

> O currículo da Educação Infantil e a qualidade do trabalho pedagógico. Planejamento na Educação Infantil. Avaliação na Educação Infantil. Multiplicidade de aspectos envolvidos no cuidado e na educação da criança pequena: papel do professor, linguagem oral e escrita, artes, diversidade cultural, organização do tempo e do espaço (rotinas) etc. Análise da prática pedagógica realizada em instituições de Educação Infantil.

Cabe mencionar que os referenciais apresentados no PPC discutem o currículo, o planejamento e a avaliação da Educação Infantil, assim como o papel do professor, a organização da rotina e a qualidade do trabalho pedagógico. Gualberto (2017), em sua pesquisa, verificou que as professoras de Educação Infantil apresentam dificuldades com o tempo e a rotina institucional. Elas se sentem “presas” ao cronograma da instituição, sendo de suma importância estabelecer um currículo e uma rotina que possibilitem a realização das atividades de forma transformadora. Corroborando esse contexto, Galvão (2004, p. 22) assinala que *“o sistema educacional instituiu lugares e comportamentos desejáveis para todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar”*. Assim, muitas vezes, tanto o professor quanto as crianças são submetidos à hierarquia das escolas.

No âmbito desta disciplina, os referenciais não apresentam bases teóricas acerca dos múltiplos aspectos que envolvem o cuidado e a educação da criança pequena, como o papel do educador, a linguagem oral e escrita, as artes e a diversidade cultural, conforme proposto na ementa. Cabe mencionar que o professor tem um papel fundamental não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também no cuidado integral da criança. Isso envolve atenção às necessidades básicas, como alimentação e higiene, bem como a criação de vínculos afetivos com a criança e a promoção de um ambiente de aprendizagem que estimule sua criatividade

e imaginação (Vigotski, 2010).

Quanto à linguagem oral desenvolvida por meio de conversas, contação de histórias, músicas e brincadeiras, o professor estimula a criança a expressar seus sentimentos, a ouvir e a compreender os outros. No que se refere à linguagem escrita, entende-se que a escrita formal não é prioridade na Educação Infantil. Todavia, o desenvolvimento de habilidades iniciais de letramento de forma lúdica, como a exploração de livros, a escrita simbólica e a observação de letras, é fundamental (Miller; Mello, 2008).

No que diz respeito à diversidade cultural na Educação Infantil, esta se refere ao reconhecimento e à valorização das diferentes origens, culturas e histórias das crianças e de suas famílias. Isso envolve o respeito e a valorização das diferenças, práticas docentes inclusivas e a promoção da igualdade de oportunidades (Brito; Silva, 2022). Em suma, reforça-se a necessidade de inclusão desses conteúdos nos referenciais da disciplina supramencionada.

O **Estágio de Docência na Educação Infantil**, com carga horária de 80 horas, ocorre no sexto período do curso e apresenta a seguinte ementa:

> Observação, planejamento, execução, registro e avaliação de atividades pedagógicas em contextos institucionais de cuidado e educação de crianças pequenas. Elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Trata-se de um componente curricular que contribui para a construção da identidade profissional a partir da observação, do planejamento, da execução, do registro e da avaliação das atividades pedagógicas nas instituições de ensino, proporcionando ao futuro professor um contato direto com a prática docente. Pimenta e Lima (2004) apontam que o estágio, ao permitir a presença do discente estagiário no cotidiano escolar, torna-se um espaço essencial para compreender a realidade do trabalho do professor na sociedade.

A disciplina **Brincadeiras e Desenvolvimento Infantil**, com carga horária de 30 horas, ocorre no sétimo semestre e apresenta a seguinte ementa:

> Brinquedo e cultura. Jogos, brinquedos, brincadeiras e Educação Infantil. Interações e brincadeiras na Educação Infantil. O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Brincadeira e formação docente para a Educação Infantil.

Ao analisar as bibliografias apresentadas, constatam-se conteúdos

relacionados aos brinquedos, às brincadeiras, aos jogos, às interações e à formação docente para a Educação Infantil. Em estudo realizado por Lima (2018), inspirado nas ideias de Vigotski e seus seguidores, evidenciou-se que a brincadeira de faz de conta, especialmente aquela relacionada aos papéis sociais, contribui para o desenvolvimento da personalidade das crianças da pré-escola. Isso ocorre porque, no faz de conta, a criança pode compreender as atividades humanas, as normas de conduta social e se desenvolver moralmente. Dessa forma, esse é um tema indispensável a ser inserido na ementa dessa disciplina.

Considera-se essencial que a formação inicial do pedagogo inclua conhecimentos fundamentais sobre o desenvolvimento infantil, permitindo compreender como a criança pensa e se comporta em cada fase da vida. Em consonância com Brasil (2001, p. 43):

> A qualificação específica para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

Nessa direção, sob uma perspectiva histórico-cultural, Pasqualini (2010, p. 12) evidencia que "[...] a importância do ato de ensinar decorre da própria compreensão das leis que regem o processo de desenvolvimento infantil". Nesse sentido, o conhecimento, por parte do educador, das características próprias da faixa etária, de sua lógica interna e de suas forças motrizes surge como elemento orientador da prática docente.

Além das leis gerais do desenvolvimento infantil, como afirma Mukhina (1996), esse processo não pode ser compreendido apenas de maneira universal e linear; é essencial considerar as particularidades de cada criança, incluindo suas condições culturais, sociais, emocionais, socioeconômicas e motoras. A autora destaca, nesse sentido, a importância do estudo aprofundado das crianças por parte do professor:

> Cada educador de jardim-de-infância deve saber estudar seus educandos e vigiar as particularidades de seu desenvolvimento. O educador estuda as crianças de maneira diferente da do psicólogo. O educador tem outro objetivo: não procura estabelecer as leis gerais do desenvolvimento psíquico, mas as particularidades psíquicas individuais de cada criança para individualizar a educação (Mukhina, 1996, p. 31).

Portanto, a percepção de Mukhina (1996) reforça a ideia de que o desenvolvimento infantil é heterogêneo e que cada criança traz consigo um conjunto único de circunstâncias que devem ser compreendidas e respeitadas, marcando a singularidade do ser humano. A apropriação desses conhecimentos possibilita que os professores realizem práticas docentes mais eficazes, inclusivas e ajustadas às necessidades de cada criança.

A disciplina **Literatura Infantojuvenil**, com carga horária de 30 horas, está presente no oitavo semestre, com a seguinte ementa:

> A literatura infantojuvenil no âmbito da literatura: aproximações e especificidades. História e características da literatura infantojuvenil. Temáticas e estilos. Aspectos lúdicos e formativos da literatura infantojuvenil. Ideologia e valores nas histórias para crianças e jovens. Riscos do didatismo e do reducionismo. Clássicos da literatura infantil e literatura infantil contemporânea: seleção e análise de livros.

Percebe-se que esse componente curricular apresenta a história, as características, as temáticas, os estilos, os aspectos lúdicos e formativos da literatura infantojuvenil. Destaca-se que essa disciplina contribui para a formação dos professores nas diversas etapas educativas. Contudo, os referenciais apresentados no PPC não contemplam os conteúdos relativos aos aspectos lúdicos e formativos da literatura infantojuvenil.

Vigotski (2009) assinala que o desenvolvimento humano ocorre dentro de um contexto social e cultural, no qual as interações com os outros seres são fundamentais para o aprendizado. Nesse sentido, a literatura infantojuvenil, como forma de expressão cultural, pode ser um meio importante para que as crianças compreendam normas sociais, valores, conhecimentos e comportamentos.

A leitura de livros infantis possibilita a vivência de experiências compartilhadas entre adultos e crianças, promovendo reflexões e construindo novos significados. Isso proporciona o conhecimento de novas palavras e ideias, expande o repertório linguístico, amplia o entendimento do mundo e auxilia na formação de conceitos mais complexos. Além disso, as histórias e os personagens podem contribuir para que as crianças aprendam a lidar com emoções, conflitos e relações interpessoais, favorecendo seu desenvolvimento social (Cademartori, 2010**)**.

Ao analisar a estrutura curricular do curso de Pedagogia registrada no SIGAA, percebe-se a existência de disciplinas obrigatórias no campo da Educação Infantil que

não estão no PPC, tais como:

- Teorias da Educação Infantil (30h)
- Psicologia da Educação I – Infância (60h)
- Matemática: Educação Infantil, 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental (45h)

Além disso, há contradições na carga horária das disciplinas. Por exemplo:

- No PPC, a disciplina Ludicidade e Corporeidade possui 30 horas, enquanto no SIGAA consta com 45 horas.
- A disciplina Literatura Infantojuvenil, no PPC, está registrada com 30 horas, enquanto no SIGAA aparece com 45 horas.
- O componente curricular Estágio de Docência na Educação Infantil, no PPC, tem 80 horas, mas no SIGAA está registrado com 150 horas.

Nota-se, ainda, que a disciplina Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Infantil não está presente no SIGAA, conforme as informações levantadas e demonstradas a seguir:

Quadro 43 – Componentes curriculares no campo da educação infantil

Componente curricular	Carga horária	Tipo	Natureza
Ludicidade e corporeidade	45h Aula	Módulo	Obrigatório
Teorias da Educação Infantil	30h Aula	Módulo	Obrigatório
Psicologia da educação I – Infância	60h Aula	Módulo	Obrigatório
Literatura infanto-juvenil	45h Aula	Módulo	Obrigatório
Educação Infantil	60h Aula	Módulo	Obrigatório
Brincadeiras e desenvolvimento infantil	30h Aula	Módulo	Obrigatório
Matemática: Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental	45h Aula	Módulo	Obrigatório
Estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil	90h Aula 60h Orientação Acadêmica/ Profissional	Estágio	Obrigatório

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do SIGAA da universidade (2024).

Pela análise das ementas, bibliografias e estrutura curricular presentes no PPC e no SIGAA, pode-se identificar a ausência de temas importantes que são fundamentais para a formação inicial do pedagogo na Educação Infantil, tais como: a brincadeira de faz de conta; a documentação pedagógica; o desenvolvimento infantil e sua lógica interna em seus aspectos físicos, socioemocionais, culturais e intelectuais; conhecimentos formativos voltados às especificidades dos cuidados e da educação de bebês (berçário); a importância da apropriação dos instrumentos culturais, como o ensino da pintura e do desenho; o desenvolvimento da memória

como uma função psicológica superior, seja a memória voluntária e mediada ou a memória cultural; e ainda o desenvolvimento da autonomia das crianças, a partir da inserção de signos culturais para que conquistem o autodomínio da conduta.

5.2 Corpo docente

Esta subseção compreende a análise da dimensão do corpo docente da universidade pública participante desta pesquisa, abrangendo o funcionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE), a atuação do coordenador do curso, o regime de trabalho e a qualificação acadêmica dos docentes.

5.2.1 Núcleo Docente Estruturante (NDE)

De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Brasil, 2017, p. 21), o NDE deve contar com, no mínimo, cinco docentes do curso, os quais precisam atuar em regime de tempo integral ou parcial, sendo pelo menos 60% com titulação stricto sensu. O coordenador de curso deve ser integrante do NDE e, assim como os demais, deve atuar no "acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante [...]". Além disso, o NDE deve analisar a adequação do perfil do egresso, conforme as DCNs e as novas demandas do mundo do trabalho, assegurando a permanência de parte de seus membros desde o último ato regulatório.

Atendendo a essa normativa, a universidade pública participante desta pesquisa conta com sete membros, incluindo o coordenador do curso. Todavia, o PPC não descreve as atribuições desse núcleo, apenas menciona que seus integrantes participarão de todas as etapas de avaliação do curso e das análises dos resultados apresentados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da universidade e pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

5.2.2 Atuação do coordenador do curso de Pedagogia

A atuação do coordenador deve estar em conformidade com o PPC, atendendo à "demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e

discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores" (Brasil, 2017, p. 22). Além disso, sua gestão deve estar pautada em um plano de ação documentado e compartilhado, com indicadores de desempenho disponíveis publicamente.

No entanto, o PPC da universidade pública não apresenta um plano de ação, tampouco descreve as finalidades do coordenador do curso. Não explicita, ainda, os horários de atendimento à comunidade acadêmica ou se este ocorre de maneira integral, conforme orienta o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Brasil, 2017). Apenas detalha as instalações físicas destinadas à sala da coordenação.

5.2.3 Corpo docente: titulação e regime de trabalho

A universidade pública apresenta em seu PPC um quadro com a titulação, a formação acadêmica e o regime de trabalho dos docentes do curso de Pedagogia, totalizando 26 professores, sendo 13 doutores, 12 mestres com dedicação exclusiva e 1 professor especialista com contrato temporário.

O currículo do curso possui um núcleo de estudos básicos com componentes curriculares interdisciplinares, cujos professores pertencem a outra unidade acadêmica, não vinculada diretamente ao curso de Pedagogia. Esse grupo é composto por 12 docentes, sendo 6 doutores e 6 mestres.

Em seguida, o PPC apresenta um quadro detalhado dos professores por disciplina, especificando quais componentes cada docente ministra e sua titulação acadêmica.

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Brasil, 2017, p. 24) determina que o regime de trabalho do corpo docente deve permitir o atendimento integral à demanda existente, "considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem".

5.3 Infraestrutura

Esta subseção compreende a análise da dimensão Infraestrutura da universidade pública participante desta pesquisa, no que diz respeito às condições

físicas e materiais, incluindo o espaço de trabalho para docentes em tempo integral, espaço de trabalho para o coordenador, salas de aula, acesso dos alunos a equipamentos de informática e Comitê de Ética e Pesquisa.

5.3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral

Considerando as diretrizes do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Brasil, 2017), os espaços de trabalho para docentes em tempo integral devem viabilizar as atividades acadêmicas, tais como o planejamento didático-pedagógico, possuir recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados, garantir a privacidade para atendimento a discentes e orientandos, e ainda possibilitar a guarda de materiais e equipamentos pessoais com segurança.

Nesse sentido, as instalações do espaço de trabalho para docentes em tempo integral da universidade pública contam com três salas amplas climatizadas, com gabinetes de trabalho seccionados e nomeados para cada docente do curso, de forma que abarcam todos os professores específicos do colegiado de Pedagogia. A limpeza é feita diariamente por equipe terceirizada contratada. O acesso às salas é proporcionado por duas escadas e/ou dois elevadores. Cada estação de trabalho está equipada com uma bancada de seis gavetas, um armário para uso pessoal, uma cadeira e um computador, com acesso à internet (wi-fi, wireless).

5.3.2 Espaço de trabalho para o coordenador

O espaço de trabalho para o coordenador, em consonância com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Brasil, 2017), precisa viabilizar as ações acadêmico-administrativas, dispondo de equipamentos adequados para atender às demandas institucionais, permitindo o atendimento das pessoas com privacidade e dispondo de infraestrutura tecnológica diferenciada, que possibilite formas distintas de trabalho.

Quanto a isso, a universidade pública disponibiliza uma sala climatizada para a coordenação do curso, com dois computadores, duas mesas e cadeiras para atendimento de professores e discentes. Além disso, o Instituto vinculado ao curso de Pedagogia oferece atendimento aos discentes e professores por meio de uma equipe de gestão acadêmica, que funciona em uma única sala com quatro servidores técnicos

disponíveis para atender à comunidade acadêmica.

Além disso, há o funcionamento de uma sala climatizada com a secretaria executiva, que assessora a direção do Instituto, bem como dá suporte ao trabalho de todas as coordenações, contando com dois servidores técnicos e um bolsista. Todas as salas possuem computadores e acesso à internet (wi-fi, wireless).

5.3.3 Salas de aula

De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (BRASIL, 2017), as salas de aula devem apresentar conforto, manutenção periódica, espaço amplo e disponibilidade de recursos tecnológicos adequados às atividades a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, a universidade pública dispõe de três salas de aula destinadas ao curso de Pedagogia. Duas salas têm capacidade para pelo menos trinta alunos, e uma tem capacidade para cinquenta, sendo compartilhadas, em horários diurnos, com outros cursos de licenciatura do Instituto. Esses espaços disponibilizam um data show fixo, um armário, uma mesa, uma cadeira estofada para o professor e cadeiras escolares individuais para os discentes, com apoio para escrita. As salas passam por limpeza diária realizada por equipe terceirizada.

Os corredores da universidade pública possuem indicação de piso tátil para facilitar a localização das salas pelos discentes com deficiência visual. Para a realização das atividades acadêmicas externas (especialmente Prática de Ensino e Estágio Supervisionado), contam-se com os espaços escolares públicos e privados, decorrentes das parcerias estabelecidas para essa finalidade. A biblioteca do curso é a mesma que atende aos demais cursos da universidade.

5.3.4 Acesso dos alunos a equipamentos de informática: Laboratórios e outros

O curso de Pedagogia da universidade pública conta com um Laboratório de Pedagogia, uma Brinquedoteca e três Laboratórios de Informática. Além disso, a instituição dispõe de um auditório, com capacidade para 180 pessoas, e um miniauditório, com capacidade para 100 pessoas, no prédio onde funciona o curso.

O Laboratório de Pedagogia é compartilhado com a Brinquedoteca e dispõe de DVDs com aulas, livros-texto, palestras, documentários e outros gêneros que

abordam assuntos relativos aos componentes curriculares do curso. Além disso, conta com brinquedos diversos, materiais lúdicos, balcões coloridos, televisor, data show, microfone com tecnologia wireless, caixa de som, bancos de madeira, cadeira estofada de couro, cadeira presidente de couro, mesas de estudo, mesa de escritório, quadro branco e espelhos.

O Laboratório de Informática I possui 30 computadores com prioridade para o Programa de Ciências Exatas, mas não é exclusivo, podendo ser agendado para aulas pelos demais programas. O Laboratório de Informática II possui 24 computadores, utilizados para dar apoio aos projetos de pesquisa, ensino e extensão. Já o Laboratório de Informática III conta com 50 computadores, destinados às aulas gerais dos programas que necessitarem.

5.3.5 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)[8]

O CEP de cada instituição necessita estar homologado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e prestar atendimento às instituições parceiras, sendo obrigatório para todos os cursos que contemplem, no PPC, a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Nesse contexto, a universidade pública participante desta pesquisa tem seu próprio CEP, instituído em 20 de dezembro de 2019, conforme regimento interno. Esse comitê apresenta funções consultivas, deliberativas, normativas e educativas, atuando no recebimento e revisão de projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, para posterior emissão de parecer.

O CEP desta instituição é constituído por um colegiado de sete membros, escolhidos entre profissionais pertencentes às diferentes áreas do conhecimento e da sociedade, não podendo haver mais que a metade de seus membros da mesma categoria profissional.

Esse comitê se reúne mensalmente e/ou em caráter extraordinário, exceto nos meses de recesso, conforme calendário acadêmico da instituição. Importante mencionar que as datas das reuniões ordinárias estão publicizadas no site da universidade, com a data limite para submissão do projeto ao CEP.

[8] Informações extraídas do site da universidade.

A submissão é feita pela Plataforma Brasil[9], na qual o pesquisador deve se cadastrar para preencher as informações de seu projeto de pesquisa para submissão ao CEP da instituição específica que deseja aprovação. A partir disso, é possível acompanhar os estágios de avaliação, bem como a emissão do parecer por parte do comitê. Dependendo das considerações do CEP, o pesquisador deverá atender às recomendações e enviar uma nova versão do projeto com as sugestões inseridas para, então, receber o parecer favorável e iniciar a coleta de dados.

5.4 As concepções da coordenação do curso sobre o processo formativo dos acadêmicos de Pedagogia

A pesquisa buscou compreender as concepções sobre o processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia, apresentadas pela coordenação do curso, em relação aos objetivos do curso, tempo de integralização, participação na elaboração do PPC, concepção de currículo, proposta de organização curricular adotada, conteúdos presentes, perfil do profissional que se pretende formar, disciplinas sobre a Educação Infantil, políticas e documentos de referência utilizados, corpo docente e infraestrutura.

A coordenação do curso de Pedagogia será identificada pela sigla P1. Importante mencionar que, no momento da entrevista, a participante estava na vice-coordenação do curso, com um ano de atuação, e foi indicada pelo coordenador por ser referência no assunto relacionado ao processo de elaboração do projeto pedagógico do curso e aos componentes curriculares vinculados à Educação Infantil.

Segundo a coordenação do curso, o objetivo é formar professores para atuar nas etapas da educação básica, seja na Educação Infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na gestão escolar, na coordenação pedagógica, na educação de jovens e adultos, bem como em ambientes escolares e não escolares. Por conseguinte, entende-se que se trata de uma formação muito ampla, que não contempla de maneira aprofundada os conteúdos fundamentais para uma formação integral, como aponta a seguir:

> [...] a nossa intenção é formar professores, gestores, coordenadores. Tanto

[9] A Plataforma Brasil é uma base nacional unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos utilizada por todo sistema CEP/CONEP.

> pra Educação Infantil como para séries iniciantes do ensino fundamental. Então é uma formação, de fato, muito ampla. No meu ponto de vista, muito generalista. Porque forma para muitas coisas, mas não se aprofunda em nenhuma delas (P1).

Libâneo (2013) assinala que a formação do pedagogo com uma abordagem generalista tem sido alvo de algumas críticas. Por ser abrangente, pode não atender suficientemente às demandas de áreas mais especializadas da educação, como o ensino de disciplinas específicas, que exigem maior domínio técnico. Além disso, pode resultar em um conhecimento limitado nas áreas de atuação, inviabilizando uma formação prática e teórica mais consistente.

Outra crítica aponta que a formação generalista prepara o profissional para uma diversidade de funções no campo educacional. No entanto, isso pode resultar em uma sobrecarga de expectativas, gerando frustração tanto para os profissionais quanto para as instituições de ensino, que esperam uma atuação de excelência. Nessa perspectiva, Libâneo (2013) reflete que o pedagogo necessita ter uma base sólida de conhecimentos teóricos, mas também deve ser capacitado para aplicar esses conhecimentos na prática, desenvolvendo habilidades pedagógicas concretas.

Martins (2015, p. 4) reforça a relevância de analisar esse processo não apenas do ponto de vista do trabalhador, mas também do ponto de vista do produto do trabalho, evidenciando que:

> No seio da sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como outro qualquer, entretanto, o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor e, consequentemente, em íntima relação com seu processo de personalização.

Dessa maneira, quando o trabalho do professor tem como princípio basilar a subsistência e não foca no processo de humanização – cujo objetivo é formar seres humanos que anseiam pelo conhecimento acumulado ao longo dos tempos –, ele se concretiza como trabalho alienado. Oliveira (2024, p. 105) traz contribuições ao debate ao afirmar que:

> A formação docente com base humanizada, na perspectiva omnilateral - sustentada em conhecimentos que possibilitem ao egresso entender as contradições do trabalho do pedagogo na sociedade capitalista, nos

> diferentes tempos e espaços pedagógicos, sobre a prática pedagógica e os objetos de trabalho -, propicia subsídios para a intervenção em uma perspectiva crítico-superadora no contexto sócio-histórico [...]

Em consonância com a autora, a formação do pedagogo precisa estar comprometida com a formação humana, visando à construção de um ser crítico, ético, solidário, empático e capaz de se relacionar de maneira colaborativa com os outros e com o mundo, em variados espaços e tempos históricos.

Quanto à proposta de organização curricular adotada, a coordenação do curso menciona que existe uma estrutura curricular registrada no SIGAA, datada de 2016, que não está em consonância com o PPC escrito, de 2015. Assinala ainda que há uma nova versão do PPC em tramitação pelos setores administrativos da universidade, como sinaliza a seguir:

> Porque a gente tem uma grade curricular, que é de 2016. Que é a que está em vigor, mas a gente está nesse processo de reformulação. Porque essa grade não é acompanhada de um PPC escrito. Ela foi jogada lá e aí... Só para algo mais emergente (P1).

A fala da coordenação do curso confirma um dos dados da análise documental realizada, evidenciando a contradição existente entre o que está escrito na representação gráfica do PPC vigente e a estrutura curricular cadastrada no SIGAA. Isso demonstra que a mudança foi feita de forma emergencial, mas ainda perdura até os dias atuais.

Libâneo (2013) discute como a teoria e a prática no ensino de futuros pedagogos podem ser desconectadas caso os projetos pedagógicos não sejam constantemente atualizados para atender às novas necessidades educacionais, políticas e sociais. Isso pode resultar em uma formação defasada para o mundo do trabalho e para a realidade escolar.

Sobre a estrutura curricular, a coordenação do curso assinala como está organizada de maneira geral, considerando os conteúdos que compreendem a formação do pedagogo, perpassando por fundamentos teóricos e práticos que compõem esse processo formativo:

> Nós temos os fundamentos, que são psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, relações étnico-raciais. E aí, a gente vai ampliando, né? Aí, vai pra psicologia, psicologia infância. Ainda tava no PPC psicologia infância, adolescente e adulto. Aí, a gente vai para as questões históricas. Pesquisa. Como fazer pesquisa, os tipos de pesquisa. E aí, a gente vai para as áreas

> também de ensino, Educação Infantil e ensino fundamental. Aí, a gente vai pra Educação Infantil, fundamentos teóricos práticos da Educação Infantil, além dos fundamentos da disciplina que é a Educação Infantil, que traz os fundamentos. E do ensino fundamental, a gente vai também pro ensino da matemática, ensino da língua portuguesa. E aí, vai entrando nas áreas de conhecimento mais específico do ensino fundamental. E temos também essa parte da gestão, da coordenação, que a gente também tem disciplinas voltadas pra isso, como a educação de jovens e adultos, pedagogia em ambientes não escolares, que a gente tem ainda também uma procura, né? Então, nós temos, assim, essa gama de conhecimentos que a gente precisa dar conta no nosso curso (P1).

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), a estrutura curricular deve ser organizada em quatro núcleos:

a) O primeiro voltado aos estudos de formação geral, com carga horária de 880 horas, compreendendo conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo;

b) O segundo refere-se à aprendizagem e aprofundamento dos conteúdos específicos das áreas de atuação profissional, com carga horária de 1.600 horas;

c) O terceiro núcleo remete-se às atividades acadêmicas de extensão, com carga horária de 320 horas;

d) O quarto núcleo direcionado ao estágio curricular supervisionado, com carga horária de 400 horas.

Considerando o exposto, a estrutura curricular da universidade pesquisada não está alinhada às novas reformas educacionais e políticas, uma vez que foi escrita em 2015 e, até o presente ano (2024), não há uma nova versão aprovada que contemple as demandas apresentadas. Outro ponto importante refere-se às atividades acadêmicas de extensão, que ainda não estão incorporadas ao currículo oficial do curso, tampouco à estrutura curricular vigente, apesar de serem uma exigência legal desde 2021. Esse fato evidencia a necessidade urgente de reformulação do PPC de Pedagogia.

Libâneo (2013) reforça o entendimento de que a qualidade da formação docente depende, em grande parte, da adaptação e da adequação do projeto pedagógico dos cursos às necessidades educacionais do momento, moldadas pelas reformas e pelas mudanças no contexto social, político e econômico.

Sobre as disciplinas de Educação Infantil que compõem o currículo, a

coordenação do curso destaca que:

> Específicas de Educação Infantil, elas são as disciplinas da Educação Infantil, que vai trazer os fundamentos, vai trazer a legislação, vai trazer um pouco de planejamento, papel do professor, e os aspectos mais gerais. Nós temos fundamentos teóricos práticos da Educação Infantil, onde a gente vai trabalhar mais essas questões do dia-a-dia, do cotidiano e do currículo. Especialmente do currículo, onde a gente vai falar da BNCC, das diretrizes curriculares, e vai estar trazendo os campos de experiência, vai estar trazendo artes, essas discussões mais específicas. E depois nós temos o estágio, que é onde a gente fecha essa área. Então, são só três disciplinas exclusivas da Educação Infantil. Mas tem uma outra que se chama brincadeira e desenvolvimento infantil, que também abarca a Educação Infantil. Então, foi uma disciplina criada até por mim, eu que sugeri, quando eu cheguei aqui. E essa disciplina, acho que vai até sair da nova. Porque ficou pouco tempo pra ela. E temos atualmente também uma disciplina chamada teorias da Educação Infantil. Também foi sugestão minha, porque eu sentia falta, quando chegava na disciplina de Educação Infantil, eu sentia falta de uma base da psicologia. Porque, como Davídov, Piaget, os alunos chegavam sem saber sobre isso. Então, era difícil a gente ter que fazer toda essa revisão pra poder entrar no assunto da Educação Infantil, né? Então, eu achei importante ter essa disciplina, teorias da educação que a gente chamou, teorias da Educação Infantil, que é onde a gente vê teóricos que tratam sobre a infância, criança, concepções de criança. Então, na verdade, hoje nós temos as teorias, a Educação Infantil, fundamentos teórico-práticos e estágio. Brincadeira, desenvolvimento é algo que serve para os dois, ludicidade e corporeidade também servem, assim como literatura infantil também. A gente consegue fazer links, fazer ganchos com a Educação Infantil (P1).

Percebe-se na fala da coordenação do curso que há poucas disciplinas exclusivas voltadas para a Educação Infantil. Inclusive, algumas dessas disciplinas foram criadas por essa participante quando ingressou nesta universidade, em 2012 (P1). Acrescenta ainda que é possível estabelecer conexões com outras disciplinas, criando pontos de ligação com a Educação Infantil. Contudo, surge uma preocupação legítima, pois o curso forma acadêmicos para atuar nessa área, considerando-se profissionais habilitados. No entanto, não se percebem conteúdos atrelados ao desenvolvimento infantil, por exemplo, embora exista uma disciplina específica para esse tema. Logo, “se a lógica pela qual o curso está estruturado não alcança a lógica de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, haverá um descompasso entre a formação ofertada e o que se espera do professor para a Educação Infantil” (Almada, 2011, p. 126-127).

Na perspectiva de Mello (2007), esse entendimento reforça a importância de uma formação que compreenda a educação como um processo de humanização da criança, por meio da apropriação da cultura, a partir das mediações feitas pelo professor, visto como um parceiro mais experiente. Esse professor pode ajudar a

criança a avançar em relação ao que já sabe, promovendo novas aprendizagens. Em outras palavras, isso pode ser considerado um bom ensino, que é sempre colaborativo, envolvendo o fazer independente da criança, mediado pelo educador e, até mesmo, por crianças mais experientes. Assim,

> Em cada idade da criança, há uma forma específica por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, e atribui significado e sentido ao que vê e vive. O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento – que não existiam na etapa anterior –, que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança (Mello, 2007, p. 96).

No que diz respeito ao processo de elaboração do PPC, a coordenação do curso destacou que as propostas foram construídas e discutidas no âmbito do colegiado do curso. Após os diálogos sobre as disciplinas que comporiam a estrutura curricular, o NDE realizava os ajustes necessários.

> E eu comecei a fazer propostas. Então, a gente discutia, levava as demandas pro colegiado, o colegiado opinava, a gente tomava decisões em relação ao que deveria mudar, as disciplinas que compunham o currículo, houve grande discussão, o que deveria ficar, o que deveria sair. E aí, depois disso tudo, o NDE, ele se reunia e ia sistematizando (P1).

Quando questionada sobre a disponibilização da minuta do PPC para consulta pública, a coordenação do curso relatou que o colegiado conta com a representação de todas as turmas do curso.

> Então, ele tem representação de todas as turmas do curso de Pedagogia. Então, tudo que é disponibilizado para o colegiado, eles têm acesso, leem, contribuem (P1).

Saviani (2013) defende que a construção do projeto pedagógico do curso deve ser coletiva, envolvendo professores, discentes e a comunidade em geral, considerando as necessidades e realidades educacionais. Nesse contexto, evidencia que a educação é um processo social e consiste em mais do que apenas um meio de transmitir conhecimentos; deve ser uma práxis (ação transformadora), com o objetivo de formar cidadãos conscientes e capazes de transformar a sociedade.

Ao perguntar sobre a concepção de currículo presente na proposta curricular

do PPC, a coordenação enfatizou que a ideia não é de um currículo fechado, mas sim de um modelo que busca o diálogo entre as disciplinas e os professores que as ministram, embora isso represente um desafio.

> A proposta curricular é pensada pra realmente ampliar os horizontes críticos, analíticos dos nossos discentes que estão entrando, pra que eles tenham uma visão crítica da sociedade, da educação. Então, a gente preza muito pela filosofia, pela antropologia, pela história da educação. Então, é uma visão de currículo nesse sentido abrangente. Não uma concepção de currículo fechado, cada um na sua. A gente tenta fazer um diálogo. Apesar de ainda isso ser um desafio entre as disciplinas, entre os colegas. Isso ainda é um desafio, inclusive, da atual coordenação, que a gente possa dialogar melhor entre o que um professor propõe na sua disciplina, o que o outro propõe. Não no sentido de unificar teorias, propostas. Universidade é universo, então, é amplo mesmo. Mas, a gente cria um eixo condutor que desse uma coerência maior ao curso. Então, a gente tá nesse processo ainda que eu colocaria como um grande desafio, sabe? (P1).

Assim como Saviani (2013), autores como Libâneo (2013) e Young (2007) discutem a necessidade de um currículo construído de maneira interdisciplinar e flexível, que envolva a participação ativa da comunidade educacional em sua elaboração e implementação. Defendem que o currículo deve promover a integração de conhecimentos e o diálogo pedagógico entre as disciplinas e os docentes. Dessa maneira, criticam a visão de um currículo rígido e reforçam que deve haver uma troca contínua entre os professores de diferentes áreas, que precisam estar dispostos a refletir e ajustar suas práticas docentes de maneira coletiva.

Quanto às políticas e documentos de referência utilizados na elaboração do PPC, a coordenação do curso menciona que foram consideradas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (licenciatura, formação pedagógica para graduados em outros cursos, segunda licenciatura e formação continuada) (Brasil, 2015).

Após a elaboração do PPC da universidade participante da pesquisa, em 2015, surgiram outras reformas educacionais implementadas por meio de leis e diretrizes, às quais a instituição precisa se adequar. Entre essas mudanças, destacam-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, bem como a BNCC (Brasil, 2017).

Além disso, quando questionada sobre as oportunidades educacionais

oferecidas aos acadêmicos ao longo de sua formação, abrangendo ensino, pesquisa e extensão, a coordenação destacou a relevância dessas ações para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

> Sim, isso é super importante, porque a gente vê a diferença de um aluno que só passa pela graduação fazendo as disciplinas e aquele que se engaja na pesquisa e na extensão. Pesquisa todos têm que fazer com o seu TCC, mas a gente sabe que é diferente quando o aluno entra em uma iniciação científica, em um grupo de pesquisa (P1).

A integração entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para uma formação universitária completa e para a transformação da realidade social. Libâneo (2013) menciona que a participação dos estudantes nessas áreas permite a formação crítica, a integração de saberes e o desenvolvimento de competências tanto acadêmicas quanto sociais.

Saviani (2013) também faz referência à importância de que ensino, pesquisa e extensão estejam articulados, uma vez que a educação superior deve ser capaz de dialogar com a sociedade, e essas ações são essenciais para modificar as relações sociais e educativas. Em suas palavras,

> A formação crítica dos professores implica na capacidade de compreender a realidade social e educacional, de forma a agir sobre ela transformando-a, e não apenas em reproduzir práticas ou conteúdos prontos, mas em estar consciente dos processos sociais que envolvem o ato educativo (Saviani, 2013, p. 54).

Corroborando esse pensamento, destaca-se Vigotski (1998), que menciona que o conhecimento deve ser contextualizado por meio de interações sociais e culturais. Isso significa que o aprendizado acontece de forma mais eficaz quando o acadêmico se conecta com a realidade prática, isto é, em contextos reais. Dessa maneira, ao proporcionar o contato com diferentes experiências e problemas, as atividades de pesquisa e extensão ajudam na formação de uma identidade profissional crítica. Assim,

> O ensino, como qualquer outro tipo de atividade, é mediado pela interação social. A atividade do professor não é apenas a transmissão de conteúdos, mas sim a mediação do aprendizado, que deve ser construída através de uma interação rica e qualitativa com o aluno (Vigotski, 1998, p. 40).

No que tange ao corpo docente, a coordenação do curso menciona que ele é

constituído por professores com formações em diferentes áreas do conhecimento, sendo a maioria formada em Pedagogia, mas também em Educação Física, Letras, História, Ciências Biológicas, Matemática, Filosofia e Educação Ambiental.

> O corpo docente do curso, ele tem tanto a maioria pedagogos, mas nós temos professores que são formados em educação física, em letras, em história, ciências biológicas, matemática, nós temos filósofos, educação ambiental, abrangendo várias especialidades (P1).

Considerando o PPC vigente, há 26 docentes vinculados diretamente ao curso de Pedagogia, sendo 1 temporário. Dentre eles, 21 são doutores, 3 são mestres e 2 faleceram no ano de 2020. No total, 15 docentes são formados em Pedagogia; 1 em Educação Especial; 1 possui Bacharelado em Estatística; 1 tem Licenciatura em Física; 1 em Licenciatura em Química; 1 em Licenciatura em Educação Física (+2 também formados em Pedagogia e já contabilizados); 1 possui Bacharelado em Ciências Políticas e Sociais; 1 tem Bacharelado em Psicologia (+1 também formado em Pedagogia e já contabilizado); 1 possui Licenciatura em Letras e 1 tem Graduação em Letras e Literaturas da Língua Portuguesa.

A qualificação dos professores formadores do curso de Pedagogia é fundamental para garantir que os futuros docentes recebam uma formação sólida e consistente, com a capacidade de refletir, analisar e questionar, consideradas habilidades cognitivas essenciais para a formação de profissionais críticos e conscientes (Saviani, 2013). Diante do exposto, percebe-se que o curso da universidade pesquisada apresenta um corpo docente altamente qualificado, com diversidade de formações, embora com maior ênfase no campo da Pedagogia.

Sobre a infraestrutura disponibilizada para o curso, a coordenação menciona:

> Nós temos laboratório de informática, laboratório de pedagogia, que é também para ser uma biblioteca, mas eu acho que é muito pouco utilizado. Acho que a gente utiliza pouquíssimo. É algo que a gente precisa rever, o uso desse espaço. Nós temos as salas de aula com televisão, data show. Então, assim, espaço a gente sempre precisa, porque nós temos muitos grupos, muitos professores, e a gente não tem espaço suficiente para todo mundo. Isso é fato, né? Os grupos novos que vão surgindo, os professores vão aumentando. Até porque nós temos espaços no instituto que é ocupado por professores de outros institutos. Precisam de laboratório, aí a gente cede lá, cede laboratórios pra eles, isso já é uma questão também que é algo de discussão, de críticas, por parte dos professores do instituto (P1).

Percebe-se, pela fala da coordenação do curso, que há espaços pouco

utilizados pela comunidade acadêmica e pelo corpo docente, como o laboratório de Pedagogia. Por conseguinte, menciona-se as salas de aula, que são ambientes que sempre necessitam de maior número devido à quantidade de grupos de pesquisa e professores, confirmando que não são suficientes para todos. Outra crítica que a coordenação do curso cita é a ocupação dos espaços do Instituto por professores de outros institutos da universidade.

Arroyo (2003) discute a necessidade de infraestrutura adequada para as universidades, mencionando que os espaços físicos precisam ser organizados de maneira que favoreça a formação integral dos acadêmicos, possibilitando a realização de atividades práticas e teóricas para a construção de um conhecimento significativo.

Concluindo, em relação ao processo formativo dos acadêmicos de Pedagogia, pode-se inferir que, embora haja um expressivo esforço em articular os conteúdos presentes na estrutura curricular do curso, ainda é um grande desafio a ser superado, impactando em uma formação fragmentada. Tal problemática ocorre devido à diversidade de campos de atuação destinados a esse profissional, que precisa de competências e habilidades específicas. Em um plano ideal, a formação deveria buscar um equilíbrio entre a formação generalista e a possibilidade de aprofundamento em áreas específicas, como a Educação Infantil, permitindo que o pedagogo se desenvolva de forma ampla, mas com aptidão para atuar de maneira mais qualificada.

A seguir, abordam-se as concepções dos professores formadores do curso sobre o processo formativo dos acadêmicos de Pedagogia, percebendo que a compreensão de educação dos docentes repercute na formação dos estudantes, em termos científicos, políticos, didático-pedagógicos e humanos.

5.5 As concepções dos professores formadores do curso acerca do processo formativo dos acadêmicos de Pedagogia

Neste ponto, a pesquisa objetivou identificar as percepções dos professores formadores acerca do curso de Pedagogia, no que diz respeito a ser um professor em um curso de formação de professores, aos principais impactos do curso na formação dos acadêmicos em termos científicos, políticos, didático-pedagógicos e humanos, à participação na elaboração do PPC, ao perfil dos acadêmicos que ingressam, às características da estrutura curricular, aos desafios específicos enfrentados pelos

acadêmicos da região, à participação dos acadêmicos em projetos de iniciação científica, extensão e ensino, e às possibilidades de melhorias para aprimorar a formação dos acadêmicos.

Conhecer as conceituações apresentadas por aqueles que experienciam os processos educacionais é fundamental para a discussão e aprimoramento da formação dos futuros professores, com vistas a promover a qualidade social da educação na região (Oliveira, 2024).

É importante mencionar que sete professores formadores do curso de Pedagogia participaram das entrevistas semiestruturadas desta pesquisa e serão identificados conforme o quadro a seguir:

Quadro 44 – Participantes das entrevistas semiestruturadas

Participantes	Tempo de atuação no curso	Participaram da elaboração do PPC 2015
P2	7 anos	Sim
P3	15 anos	Sim
P4	15 anos	Sim
P5	13 anos	Sim
P6	13 anos	Sim
P7	16 anos	Sim
P8	14 anos	Sim

Fonte: Elaboração pela autora com base nos dados das entrevistas semiestruturadas (2024).

Por meio das entrevistas semiestruturadas, interrogou-se os professores formadores sobre o que significa ser um professor em um curso de formação de professores. Optou-se pelo recorte de seis enunciações que retratam, de forma geral, o que eles(as) pensam:

> Eu acho que trabalhar com um curso de formação de professores é a gente poder contribuir com a formação de pessoas que vão lidar diretamente com a educação básica. Desde a Educação Infantil até o ensino médio. É poder colaborar para que, de fato, a educação seja uma educação intencional, onde a escola alcance o seu verdadeiro objetivo, que é fazer com que as crianças tenham acesso aos conhecimentos que foram historicamente constituídos, por isso que a educação é escolar, porque na escola, os alunos vão aprender os conteúdos. E os professores que a gente forma, eles têm que ter essa formação básica para que eles possam ministrar esses conteúdos. Mas não somente os conteúdos pelos conteúdos, mas dando um significado para eles. (P3).

> A gente está formando pessoas que vão formar outras pessoas. Então eu entendo que é uma responsabilidade muito grande por conta disso [...] E, por isso a gente tem que ter um olhar, uma atenção sobre todos os aspectos. Com esse tempo todo já que eu tenho, eu vou até usar a expressão que infelizmente já vivenciei muitas coisas de pessoas que estavam no curso

> meio por estar, alguns declaradamente diziam até não gostar, não querem, mas foram ficando. E o conjunto de professores, eu até me incluo nesse meio, a gente termina não sendo muito rigoroso com relação a isso. E depois eu encontrei essas pessoas no exercício do magistério, tal qual estava ali nas turmas, sem um zelo pelo que faz, sem ânimo, enfim, que mensagem pode estar passando na formação das pessoas (P4).
>
> Eu acho que é ser [...] um cultivador de ideias, eu parto da premissa, até porque a minha corrente teórica é a teoria histórico-cultural, de que a gente só aprende aquilo que a gente tem necessidade. [...] Então, eu acho que é um criador de necessidades, é um incentivador de ideias, um questionador, problematizador de situações, incentivador para que essa pessoa estude, para que tenha olhares diversos, uma mistura de tudo isso (P5).
>
> Ser professor em qualquer etapa da educação requer conhecimento e responsabilidade de maneira geral, conhecimento não apenas de conteúdos específicos, mas de experiência vivida, de sensibilidades, assim como de responsabilidade, considerando neste aspecto, dedicação, comprometimento, assiduidade e humildade, afinal estamos conduzindo um processo não apenas de formação pessoal, e sim, sobretudo, humana (P6).
>
> [...] ser professor não é unicamente um ato de amor, como propagado (embora amar o que se faz seja fundamental para ser feliz, fazendo o que se propôs a fazer e, assim, realizar um trabalho de melhor qualidade), mas uma profissão que exige muito dos sujeitos formandos, e que é fundamental para o desenvolvimento de pessoas, e de sociedades; Instigar os alunos (futuros professores) a compreender o papel das políticas públicas educacionais e seus impactos nas suas vidas como alunos e como futuros professores, incentivando-os a participar de movimentos que fortaleçam essa compreensão, sem perder a pureza, a alegria, o profissionalismo e a esperança de transformação da sociedade por meio da educação, é também um grande desafio de todo professor que ajuda a formar professores (P8).

No entendimento de P3, trabalhar em um curso de formação de professores significa focar na formação integral do ser humano, de maneira intencional, visando à sociedade como um todo, e não meramente ao mercado de trabalho. Para que esse profissional tenha desenvoltura na educação básica, ele precisa apropriar-se dos conteúdos para que crianças e jovens possam acessar os conhecimentos historicamente constituídos.

Nessa perspectiva, o aprendizado é uma atividade social e o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pelos conhecimentos formados ao longo da história. Assim, cabe aos professores organizar as condições adequadas de educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas, "que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente" (Mello, 2007, p. 85).

Quanto à preocupação em não formar profissionais apenas com foco no mercado de trabalho, Marx (1985) reflete sobre o trabalho sob condições de dominação, no qual ele se impõe ao ser humano não como uma atividade que cria

novas necessidades e desenvolve capacidades, mas como um meio de sobrevivência física imediata. Dessa forma, o trabalho docente, que poderia ser uma forma de desenvolvimento humano, pode se transformar em um fardo subordinado aos interesses da classe dominante. Para superar tais condições, é necessária uma transformação profunda nas estruturas econômicas, políticas e sociais, o que envolve a emancipação do ser humano e a construção de uma nova concepção de trabalho e de capacidades humanas.

Na concepção de P4, há uma grande responsabilidade em formar profissionais que, por sua vez, formarão outras pessoas, pois isso envolve sonhos, expectativas e interesses diversos. Nesse contexto, reforça-se a importância de que os professores formadores trabalhem aspectos relacionados ao caráter, promovendo boas relações, práticas de convivência, respeito às diferenças, compromissos éticos e profissionais, capacidade de escuta e fortalecimento do diálogo.

Saviani (2013) compreende a formação de professores sob uma ótica de valores, destacando a necessidade de integrar práticas que envolvam a capacidade crítica sobre a realidade, o respeito à diversidade e o compromisso com a transformação social. Nessa perspectiva, a formação do caráter é essencial para a construção de uma educação emancipadora.

Para P5, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, ser professor significa ser um cultivador de ideias. Sua função é criar necessidades nos acadêmicos, que serão futuros professores, despertando a necessidade de compreender diferentes perspectivas, questionar e problematizar situações, o que não é uma tarefa simples.

Mello (2004) enfatiza que um professor cultivador de ideias é aquele que cria condições para que os conhecimentos possam ser desenvolvidos e expandidos de maneira colaborativa e significativa. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o professor possibilita aos alunos o acesso a instrumentos culturais, como a linguagem, as práticas sociais e os saberes construídos historicamente pela sociedade. Dessa forma, ele estimula a reflexão crítica sobre esses conceitos no contexto das vivências e necessidades dos acadêmicos de Pedagogia, preparando-os para sua futura atuação como professores.

Para P6, ser professor exige a apreensão de conhecimentos, não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a vivência de experiências e a capacidade de se sensibilizar, incluindo comprometimento, responsabilidade e dedicação. Isso ocorre uma vez que o processo ultrapassa a formação acadêmica e

pessoal, focalizando principalmente o desenvolvimento humano.

Leontiev (1978, p. 301) sinaliza que, “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Assim, à medida que a sociedade evolui e acumula conhecimentos no decorrer da história, a educação se torna mais significativa e demanda do professor vivências, métodos e práticas pedagógicas essenciais para contribuir de maneira eficaz para o desenvolvimento.

Na concepção de P8, ser professor e formar professores é uma ação de resistência, que se fortalece na defesa e na luta por um projeto de educação e de sociedade centrado na igualdade de oportunidades, na formação crítica e humanizada e na compreensão de que todos fazem parte de um todo. Qualquer desequilíbrio nesse sistema gera impactos sociais, ambientais e morais. Ao mesmo tempo, P8 enfatiza que ser professor em um curso de formação de professores é uma experiência extremamente prazerosa.

Na perspectiva de Severino (2002, p.11):

> Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

A citação acima menciona que a educação deve ajudar os indivíduos a se integrarem plenamente nesses três aspectos da vida social: o universo do trabalho, o universo da sociabilidade e o universo da cultura simbólica. No que diz respeito à formação docente, o produto do trabalho educativo deve estar atrelado à humanização do ser humano, que, para se efetivar, necessita da mediação da própria humanidade dos professores. Do contrário, como menciona Martins (2010, p. 15), transforma-se em "trabalho alienado, que, em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação".

Quanto à participação dos professores formadores que participaram desta pesquisa na elaboração do PPC de Pedagogia vigente, construído em 2015, verificou-se que todos estiveram envolvidos. Assim destacaram-se as seguintes respostas:

> Sim, na verdade, eu participei da elaboração não só do projeto pedagógico

> da Pedagogia, mas de todos os projetos do curso, da instituição, porque, antes de ser professora, eu já era técnica da universidade e atuava diretamente nas questões de avaliação, de regulação do curso e da instituição. Então, isso também me levou a atuar na organização, diretamente, nas discussões de constituição dos projetos pedagógicos (P2).
>
> Sim, a gente sempre tem muita discussão, principalmente sobre as disciplinas, né? Que vão compor a estrutura curricular. Mas, assim, quem discute mais é o próprio NDE. Como eu não faço parte do NDE, então a gente fica mais nas discussões, mais abrangente, quando tem em reunião, que, na verdade, a gente nunca consegue concluir o nosso PPC, né? Porque é muita gente discutindo e dando opinião, mas a gente discute no curso (P3).
>
> Sim, por conta de já ter muitos anos de vivência no curso de Pedagogia, eu não tenho mais nem conta das quantidades de vezes que estive envolvido com alguma reestruturação no curso (P4).
>
> Sim, eu cheguei em Santarém no final de 2012, então esse PPC estava em discussão, eu consegui participar das discussões, inclusive participei até do Núcleo Docente Estruturante, um período de discussões, que nós discutimos bastante, mas há uma divergência muito grande de olhares, há uma questão legal que precisa ser cumprida, quando eu falo de divergência de olhares, em relação ao perfil do egresso que a gente quer, os objetivos do curso, então, isso dificultou com que essas discussões tivessem, eu acho que um maior impacto no próprio documento que a gente fez (P5).
>
> Sim, comecei a atuar no curso de Pedagogia no final de 2012, quando assumi minha vaga de concurso, então esse PPC já estava sendo discutido. Participei das discussões e em alguns momentos estas foram bem calorosas. Como em qualquer reunião de colegiado, havia divergências em relação aos objetivos do curso, ao perfil da formação do aluno. No meu entender, mesmo com as divergências o coletivo buscava desenvolver um PPC que atendesse as demandas da comunidade acadêmica, da sociedade como um todo (P6).
>
> Sim, nós começamos a ter problemas de 2019 a 2024. A primeira coisa que a gente vê, primeiro nas reuniões com relação aos projetos pedagógicos, por exemplo, antes de chegar os alunos, é que houve, única preocupação foi a adaptação do curso na lei, para cumprir aquela carga horária. Eu lamento isso (P7).
>
> O PPC do curso de Pedagogia vigente, foi aprovado no ano de 2015, mas elaborado desde os anos anteriores, em função das exigências do CNE, especificamente aquelas apresentadas na Resolução Nº 02/2015. Como retornei do doutorado na segunda metade do ano 2014, e de imediato já assumi a vice direção do Instituto de Ciências da Educação, minha participação na elaboração do PPC do Curso foi discreta, basicamente restrita ao que o NDE apresentava nas reuniões do Colegiado, onde dialogávamos sobre o material construído. Particularmente tive algumas sugestões acatadas, como a ampliação de novos componentes curriculares que abordassem o componente curricular Matemática, além de sugestões relacionadas ao perfil do egresso e ao fortalecimento dos estágios supervisionados (P8).

Considerando as falas dos professores formadores, verifica-se que as discussões em torno da elaboração do PPC foram e continuam sendo extensas, especialmente ao se analisarem as disciplinas que compõem a estrutura curricular. Para P3, essa amplitude de debates impede a conclusão do documento, pois há

muitas opiniões e intervenções. Nesse sentido, P5 e P6 mencionam que houve um conflito de ideias entre os professores formadores quanto ao perfil do egresso e aos objetivos do curso, o que dificultou que os diálogos tivessem um maior impacto no PPC.

Por sua vez, P6 assinala que estava afastado para o pós-doutorado e, por esse motivo, não participou do processo de elaboração do PPC. Em seguida, P7 menciona que começaram a surgir problemas mais recentes quando a única preocupação passou a ser a adaptação do curso à legislação para cumprimento da carga horária. Por fim, P8 relatou que sua participação esteve voltada a sugestões, como a ampliação de novos componentes curriculares que abordassem o ensino da Matemática, além de propostas relacionadas ao perfil do egresso e ao fortalecimento dos estágios supervisionados.

Os professores formadores são os profissionais que lidam diretamente com as dificuldades e os avanços do processo de ensino e aprendizagem do curso. Portanto, sua participação efetiva na elaboração do PPC possibilita que o projeto esteja embasado nas realidades do campo educacional. Além disso, a diversidade de experiências e saberes enriquece o conteúdo curricular e metodológico do curso, abrangendo diferentes áreas de atuação. Outro aspecto relevante é o desenvolvimento de um currículo coerente e articulado, com componentes curriculares organizados em uma progressão lógica, garantindo que os objetivos de formação sejam atendidos de maneira integrada.

O autor Johnson (2020, p. 73) traz a seguinte reflexão:

> [...] os professores são agentes do projeto pedagógico, dessa forma, suas ações precisam ser intencionais, pois, a ausência de intencionalidade se constitui em ruptura da sua atividade, alienando-o e até mesmo conduzindo-o a caminhos contrários à sua concepção acerca do papel da educação.

Segundo a autora, os professores não são apenas executores de um currículo pronto, mas sim atores ativos no processo de elaboração e implementação do projeto pedagógico. Dessa forma, devem estar envolvidos na definição de práticas, na criação de um ambiente de ensino e na reflexão constante sobre sua atuação, alinhando suas ações ao projeto educacional mais amplo da instituição.

Nesse sentido, Saviani (2014) apresenta a mediação como uma categoria central, ao destacar que a educação não é um processo meramente técnico, mas uma

atividade mediadora que conecta os seres humanos ao mundo social e cultural. Dessa forma, o trabalho educativo não ocorre de maneira isolada, mas sempre em articulação com os atores envolvidos, em um movimento constante entre o individual e o social, estabelecendo uma relação dialética com a realidade.

Os professores formadores apontaram os principais impactos do curso na formação dos acadêmicos em termos científicos, políticos, didático-pedagógicos e humanos, demonstrando a necessidade de considerar essas experiências como aportes para os processos de formação e para a profissionalidade docente.

> Políticos, eu acredito que há uma ênfase até na formação política, né? [...] Então, eu vejo que é um curso que os docentes e as docentes são muito politizadas, né? Isso é uma marca também do curso de Pedagogia histórica [...] (P2).

> Acho que científicos, principalmente os alunos de Pedagogia, porque a universidade tem vários editais, o PIBIC, por exemplo. Então, esse ano mesmo, estou orientando quatro alunos, PIBIC. Então, eles se interessam muito, eles publicam, então, acho que o impacto científico deles é muito bom, quando o aluno tem tempo e interesse, também, de concorrer a esses editais, porque, de certa forma, a universidade dá várias oportunidades. E os da Pedagogia, tanto que eu te falei, tem uma turma que a metade dos alunos está envolvido com algum tipo de bolsa. Só mesmo aqueles que trabalham, que agora são poucos, que não se envolvem com alguma coisa. [...]. Politicamente, eles são questionadores na sala, sempre lutam pelos seus direitos, se envolvem com o centro acadêmico, se envolvem com grupos de pesquisa [...] (P3).

> Eu vejo que são bem positivos. E a gente constata pelo pela inserção no chamado mercado de trabalho. Praticamente 100% dos egressos de curso em Pedagogia obtêm emprego, seja no serviço público por meio de concurso, onde eles têm um bom resultado, seja também nas instituições privadas, que alguns vão para essa área, e até mesmo atuando fora da educação escolar, mas os registros que a gente tem é de um alto grau de empregabilidade. Então, eu acho que isso é um impacto bem interessante do ponto de vista social, econômico, político [...] então, acho que o saldo é muito positivo (P4).

> [...] Quando a gente olha para o curso de Pedagogia [...], a gente vê um olhar crítico [...] eu acho que esse aluno, ele vai pelo menos ter a possibilidade de repensar o mundo, de repensar o seu papel enquanto cidadão no mundo, seu papel político, a sua importância, nessa questão como o Paulo Freire coloca, da educação bancária, desse olhar mais crítico mesmo para a educação, para os objetivos da educação, para o papel da burguesia na construção da realidade. Então, eu sou bem marxista mesmo, quando eu olho para isso, eu acho que o nosso curso, a gente consegue direcionar para isso, para formar esse aluno que entende que não é a consciência que forma a realidade, mas é a realidade que forma a consciência (P5).

> O fato de que o curso promove ações tanto no ensino, pesquisa e extensão faz com que os alunos se envolvam, ajam e reflitam sobre a importância de ser e estar um profissional da educação para a sociedade como um todo. O impacto está em perceber que cada aluno(a) deverá se tornar um profissional da educação que atue com outros profissionais comprometendo-se a fazer do processo educacional um processo de formação cidadã/humana (P6).

> [...] as formações científica, didático-pedagógica e humana têm refletido na educação continuada dos nossos egressos (mestrados e doutorados), na atuação profissional dos mesmos na educação básica ou superior na região, na assunção de funções públicas importantes e que impactam na qualidade da educação, no desenvolvimento social e econômico regional, e na qualidade de vida da população (P8).

Diante das respostas dos professores formadores P3, P6 e P8, nota-se que, em termos científicos, os impactos são muito positivos, uma vez que a universidade elabora e divulga editais no âmbito da iniciação científica, além da existência de diversos grupos de pesquisa, que são espaços colaborativos de estudo e investigação acadêmica.

Em termos políticos, P2 e P3 mencionam que os acadêmicos são bastante envolvidos, questionadores, participam do centro acadêmico, de movimentos sociais e das discussões sociológicas, históricas e políticas presentes no currículo do curso, o que contribui para essa formação. Nesse contexto, a identidade política é constituída pelas relações experimentadas no cotidiano por esses acadêmicos, entendida como:

> [...] processo de configuração da autoconsciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder. A identidade é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto representação ou auto definição manifestada tanto no comportamento quanto no discurso. É um jogo dialético entre o mesmo e o diverso. O conflito e a heterogeneidade constituem terreno propício à formulação da autoconsciência (Mascarenhas, 2002, p. 15).

Em termos humanos, considerando as falas de P3, P4, P5, P6 e P8, percebe-se que há um grande impacto na formação do acadêmico que se envolve nas atividades do curso. Percebe-se uma evolução pessoal, com respeito às diferenças e uma maior capacidade de reflexão sobre seu papel no mundo enquanto cidadão. Isso contribui para um olhar crítico sobre os objetivos da educação, que devem transformar e formar consciências acerca da realidade.

Nessa perspectiva, as autoras Mello e Lugle (2014, p. 260) assinalam que:

> a educação almejada é uma educação desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade e, por meio da educação escolar, mais especificamente, amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico.

Dessa maneira, defendem uma educação humanizadora que desenvolva em

cada aluno as máximas qualidades humanas, ampliando ideias e construindo identidades. Isso possibilita ao aluno enxergar os fenômenos para além de sua aparência, desenvolvendo, assim, o pensamento teórico.

Considerando a importância de compreender as condições criadas pelos docentes para o acesso aos conhecimentos teóricos e práticos, perguntou-se aos professores formadores como preparavam as aulas e como lidavam com os aspectos do ensino-aprendizagem. Apontam-se os relatos abaixo:

> Eu tenho aprendido muito, eu sou uma professora com menos tempo de experiência do que em geral meus colegas têm, mas eu tenho aprendido muito principalmente pelo fato de ter um filho que é uma pessoa autista com outras habilidades de superdotação, então isso me abriu muito a visão para a questão da diversidade e da inclusão em salas de aula. Eu tenho procurado fazer esse exercício de buscar incluir, de promover a inclusão de todas as pessoas o máximo possível e também pela minha experiência. E te digo que talvez se eu não tivesse essa experiência pessoal, talvez eu não estivesse tão atenta, porque de fato antes do meu filho eu não era tão atenta a esses aspectos. Mas a minha aula eu organizo com antecedência, como é uma necessidade [...] eu procuro sempre identificar qual é o perfil da turma e como é que essa turma é formada para poder organizar o meu plano de ensino de uma maneira mais inclusiva possível (P2).

> Desde o primeiro dia, eu procuro ter um bom relacionamento. Eu sempre costumo brincar com eles quando eu chego na graduação e digo assim... Eu falo assim, olha, essa é a disciplina mais importante do curso, mas para que ela seja boa, para que haja realmente aprendizagem, vocês precisam fazer leituras, então eu tento dar uma motivada neles. [...] nós temos um sistema integrado, que chama SIGAA, que é onde a gente coloca os textos, o planejamento, tudo relacionado à nossa disciplina. Então, sempre que eu vou começar uma disciplina, eu procuro, tipo, um mês antes, eu já sei qual é a minha disciplina, então eu já começo a pesquisar, ver textos novos, então eu já começo a preparar a aula, porque eu gosto de preparar a aula para o semestre inteiro. [...] E quando a aula é só de conteúdo na sala de aula, como, por exemplo, agora eu ministro de Gestão e Administração Escolar, então nessa disciplina, [...] a gente trabalha muitos textos, mas eu sempre gosto também de levar um diretor de escola, um diretor da rede estadual, um diretor da rede municipal, para eles contarem a experiência, quais os projetos, como que eles lidam com os problemas do cotidiano, para a gente estar fazendo uma inter-relação com o texto (P3).

> Acredito que eu reúna condições de ir para uma sala de aula e dar conta de um tema ali contratado, mas mesmo assim eu gosto de dar uma vista antes de organizar e seguir também o que está dentro da programação, né. Eu levo muito a sério a ementa de uma disciplina. [...] O meu tipo de aula ainda é uma aula com muito de conteúdo. Eu valorizo muito os conceitos, a parte teórica, o embasamento. Essa é a minha formação e isso se espelha da maneira como eu trabalho (P4).

> Primeiro, eu levo com muita seriedade o planejamento e as metodologias que eu vou utilizar. Então, para cada disciplina, eu tenho uma forma de trabalho diferente, mas eu parto da ideia de que o contato com as instituições e com a realidade tem que ser desde o início. Então, desde a primeira disciplina, que é a Educação Infantil [...], eu já peço para eles irem visitar uma instituição de Educação Infantil para conhecer a realidade, dou um roteiro de

> observação, para eles observarem o número de crianças que tem naquela turma, tentarem ver a estrutura física, se tem parquinho, [...], dar uma olhada no entorno, na relação da professora com as crianças [...] Eu tenho sempre o meu planejamento em mão, sei exatamente o que vou fazer em cada dia, porque não significa que seja uma camisa de força, ele é flexível. Procuro ouvir muitos estudantes, muito mesmo, eles. [...] A grande situação aí é que a carga horária das disciplinas é curta para o conteúdo que tem que ser visto. Então, às vezes, a gente tem que ser mais sucinto em algumas ideias, muitas vezes a gente deveria dar mais vazão aos sentimentos que vão surgindo, as ideias, as crenças, opiniões e o tempo, muitas vezes, não dá para a gente trabalhar tudo isso, dar a devida atenção a tudo isso [...] (P5).

> Procuro me relacionar com os alunos de maneira clara, prezando pelo diálogo constante, estabelecendo regras de convivência, de condutas e responsabilidade mútua. O cronograma das aulas e o plano de ensino, constando (ementa, objetivos, competências e habilidades, conteúdo programático, metodologia, recursos didáticos/materiais necessários, avaliação da aprendizagem e referências são elaborados com antecedência, apresentados e discutidos com os discentes no primeiro dia de aula (P6).

> Ensinar Estatística Aplicada à Educação a discentes da Pedagogia, que costumam manifestar suas dificuldades no trato com números, exige um certo toque de sedução, e aqui sedução é muito mais que conscientização. Dentre as estratégias que utilizo para esse processo de sedução, enumero: (i) a construção de um plano de ensino que valorize a aplicação dos conhecimentos estatísticos na pesquisa e na gestão escolar, com exemplos práticos, dando maior sentido aos indicadores estatísticos; (ii) a preparação das aulas que buscam discutir situações reais e atuais envolvendo o fenômeno educação; (iii) a dinamicidade, espontaneidade e leveza durante as aulas, buscando uma proximidade com os discentes que favoreça o bem estar e a confiança entre as partes, facilitando o diálogo, afastando o medo de realizar questionamentos e intervenções; (iv) avaliações baseadas em simulação de situações práticas a serem desenvolvidas pelo profissional da Pedagogia, que geralmente exigem a tomada de decisão do gestor, pesquisador ou professor. Habitualmente, realizo avaliações individuais, mas também coletivas, o que geralmente impacta os discentes, que raramente realizam essas formas de avaliação durante o curso. O componente curricular principal com o qual trabalho, encontra-se no contexto da gestão escolar, no núcleo de conhecimentos específicos, permitindo que seja aplicado o mais próximo possível da prática, o que facilita sobremaneira o desenvolvimento do trabalho. A situação é interessante, porque embora existam dificuldades em lidar com números, os discentes empenham-se bastante pelo reconhecimento da necessidade do conhecimento que ali é construído e discutido. Eu diria que os discentes gostam das minhas aulas de Estatística (P8).

Considerando os relatos dos professores formadores, percebe-se uma grande preocupação em preparar as aulas com antecedência, elaborando e organizando o planejamento e os planos de ensino a partir do perfil dos acadêmicos da turma e das ementas das disciplinas, de forma a contemplar a inclusão de todos. Preza-se, ainda, pelo bom relacionamento, leveza, dinamismo, espontaneidade, compromisso, seriedade e responsabilidade compartilhada.

Além disso, um ponto importante na fala dos participantes desta pesquisa é a necessidade de interrelacionar a teoria com a prática, por meio da leitura de textos,

vivências e trocas de experiências com profissionais em exercício na educação básica, ou seja, estabelecendo diálogos com a realidade.

Sobre o perfil dos acadêmicos que ingressam no curso, os professores formadores mencionam que há uma grande variabilidade, especialmente nos últimos dez anos, conforme os dados abaixo:

> Eminentemente são mulheres. Tem estudante com uma faixa etária mais ali dentro da faixa da educação superior mesmo, que é a faixa dos 18 anos, né. Mas tem muitas mulheres já com a idade superior. E aí tem a questão do etarismo, por exemplo, e tem a questão social do grupo de mulheres, que são geralmente pessoas que já ou são casadas ou vivem em união estável, né [...] (P2).

> Varia muito, principalmente por conta do período (diurno ou noturno) de ingresso no curso. Geralmente, no período diurno as turmas costumam ser de alunos(as) recém saídos do ensino médio e, em sua maioria, que ainda não estão atuando no mercado de trabalho. Já no período noturno, percebe-se alunos com diferentes faixas etárias e que, em sua maioria, estão atuando no mercado de trabalho ou são pais que estão retomando os estudos em nível superior (P6)

> Eu te digo que da última década para cá, os últimos oito anos, esse perfil desse aluno tem se modificado muito. Antes, a gente pegava muito aluno que era aluno da minha idade, aluno com bastante experiência, que já tinha 10 anos de gestão, 20 anos de experiência no magistério, e ultimamente não. Mas, precisamente dos últimos cinco anos para cá, a gente pega muito aluno que acabou de sair do ensino médio (P4).

> Então, as minhas impressões é assim, de uma diversidade de alunos, né? Nesse formato, alguns com o objetivo de exercer a docência, outros com o objetivo de melhorar salários, outros com o objetivo de ter um nível superior somente, né? Então, é por aí (P5).

> Tem duas diferenças. O aluno da noite e o do dia. Vamos lá. [...] Primeiro eu sou literalmente contra o curso de Pedagogia à noite. [...] Porque um aluno da noite que trabalha diz assim: Não, não, não, eu só estou aqui para pegar o diploma. E é uma metade. A outra metade diz assim: eu não tinha opção, era pelo ENEM e eu consegui. E a outra, bem pouquinha, diz assim: só tinha à noite, eu queria fazer de dia. Aí eu olho, fico arrasado, porque eu digo, poxa, estava aí um pedagogo e uma pedagoga. Vamos para o aluno da manhã que eu sou apaixonado, porque os alunos da manhã, eles chegam assim, uma leveza. E você não encontra o aluno que não quer fazer o curso. E a turma do dia, da manhã, parece que eles estão à disposição 24 horas. São alunos que leem, são alunos que participam de projetos e participam de movimento estudantil (P7).

> A maioria é formada por pessoas do sexo feminino, provenientes de escolas públicas. São pessoas jovens, com idades variando aproximadamente entre 18 e 22 anos e, aparentemente, de baixo poder aquisitivo, o que retrata a realidade socioeconômica da região. Mais recentemente, pela política institucional de ações afirmativas e promoção da igualdade étnico racial, temos observado o ingresso de alunos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, exigindo maior esforço dos docentes considerando a realidade dos novos grupos de discentes que ingressam no curso de Pedagogia (P8).

A partir das falas dos professores formadores, observa-se que o curso é constituído, em sua maioria, por mulheres, que, mesmo precisando conciliar suas demandas como mães e filhas, também buscam se envolver em atividades de pesquisa e extensão. Além disso, é apontada uma diferença entre os acadêmicos do turno diurno e noturno. Durante o dia, geralmente são estudantes que recentemente concluíram o ensino médio e não estão inseridos no mercado de trabalho, conseguindo, assim, se envolver mais nas oportunidades acadêmicas ofertadas. No período noturno, em sua maioria, são estudantes que trabalham durante o dia e chegam às aulas com uma sobrecarga de trabalho. Além disso, muitos ingressam no curso porque a pontuação obtida no processo seletivo foi suficiente apenas para essa graduação ou por ser a única opção disponível no período noturno.

Com efeito, Heller (2004, p. 37) afirma que "[...] alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade". Para a autora, quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade, mais a vida cotidiana impactará essa alienação, inviabilizando a realização plena do potencial humano dentro de um contexto social ou histórico específico.

Os acadêmicos do curso de Pedagogia, inseridos no sistema de produção vigente, que é o capitalista, podem estar submetidos a esse processo de alienação, uma vez que o trabalho os condiciona a uma estrutura na qual não controlam nem o processo nem o produto do seu trabalho. Isso reduz as chances de esses alunos se envolverem plenamente nas oportunidades educacionais que a universidade oferece.

No que diz respeito às principais características da estrutura curricular do curso apontadas pelos professores formadores, destacam-se as seguintes falas:

> [...] Nós temos uma organização curricular disciplinar, não é interdisciplinar e aí nós pregamos também na sala de aula a importância da interdisciplinaridade, mas nosso currículo está organizado de modo disciplinar. Legalmente isso está indevido, está errado? Não, não está, mas destoa do nosso discurso. No currículo formal, [...], a educação é um ato intencional, e o projeto pedagógico é o direcionador dessa intenção de educar (P2).

> Na Pedagogia, eles trabalham primeiro com introdução à Pedagogia, com história da educação, com sociologia. Então, eles primeiro têm, no primeiro e no segundo semestre, disciplinas mais abrangentes, que dão uma formação mais fundamentada, teoricamente, para a história, para a sociologia, para a filosofia, para a antropologia. E aí, depois, vem para as metodologias de ensino, metodologia da história, da matemática, das ciências, da língua portuguesa, eles têm literatura, tem ludicidade. E, a partir do quinto semestre,

> eles começam a ter os estágios, que é o da Educação Infantil, depois dos anos iniciais do fundamental e o estágio de gestão, sempre é trabalhado para o sétimo semestre. Então, depois eles vêm com as disciplinas mais da área de gestão, que é sempre a partir do sexto, sétimo semestre, oitavo. Eu sempre ministro aula mais para o final, mas aí tem essa composição [...] Primeiro, eles têm essa base, e depois eles vão para as metodologias e depois para as disciplinas da área da gestão (P3).

> Ao meu ver, mas não é no nosso curso, é nacional isso, terminou que o curso de Pedagogia tenta dar conta de tanta coisa e termina internamente sendo prejudicado [...] a saída não é pulverizar e formar professores em cada um desses campos, mas é pensar no curso de Pedagogia de uma forma que mesmo que esse profissional não tenha o domínio específico dessas diversas ciências, mas ele tem que ter um mínimo e ele tem que ter a condição de sair desse mínimo para a margem do diálogo com os colegas que são das áreas. Então, tem que pensar em uma estrutura curricular que desse conta disso. De vez em quando são feitas algumas tentativas de ajuste, mas esse embate ainda permanece. [...] o problema é que os colegas que discutem o curso, não só aqui, mas nacionalmente, terminam querendo trazer para dentro do curso tudo isso. E aí é impossível (P4).

> As principais características da estrutura curricular estão atreladas às Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/MEC) de 2006 e 2015, com tentativas de contemplar aquelas DCNs de 2019 também. Em resumo, os discentes iniciam seus estudos por meio de um Núcleo de Formação Geral, onde são trabalhados os fundamentos da educação; passam por um núcleo de aprofundamento de conhecimentos específicos inerentes à formação do profissional da Pedagogia; caminham por um núcleo de estudos integradores até chegarem nos estágios curriculares (P8).

Os professores formadores mencionam que a estrutura curricular contempla, inicialmente, os fundamentos da educação, que representam o olhar mais amplo do pedagogo, sua compreensão de mundo, da Pedagogia e dos processos educativos. Em seguida, há um aprofundamento em uma área mais específica da legislação e em um núcleo de conhecimentos específicos, que abrange conteúdos sobre Educação Infantil, ensino fundamental, gestão escolar, metodologias e coordenação pedagógica. Por fim, há um núcleo de estudos integradores, contemplando os estágios curriculares.

Outra questão apontada refere-se à amplitude das áreas de atuação contempladas pelo curso de Pedagogia, que podem levar a uma formação dispersa e superficial. Dessa forma, emergem os dilemas da formação e da profissão. Com base na categoria da contradição, é possível compreender as tensões que permeiam os processos de formação de professores, evidenciando um descompasso entre a teoria da formação e a realidade da prática, bem como entre a formação geral e a especialização profissional.

Além disso, a formação generalista proporciona uma visão ampla sobre as diversas áreas de atuação do pedagogo. No entanto, a ausência de especialização

pode resultar em profissionais sem a profundidade teórica e metodológica necessária para lidar com as demandas específicas do contexto em que atuarão.

Nesse sentido, Duarte (1999), influenciado por uma leitura marxista, compreende que a formação dos professores está imersa em um campo de tensões entre uma formação de caráter crítico, humano e reflexivo e uma formação técnica e pragmática, atendendo às exigências do sistema educacional.

O processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia e até mesmo a formação dos próprios professores formadores são permeados por conflitos e contradições. Nesse viés, Mészáros (2008, p. 76) compreende que a essência da educação para o capital, por ser contraditória, possibilita o desejo de uma educação para além do capital:

> A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé e não deixá-las cair (Mészáros, 2008, p. 76).

A contradição entre as condições atuais e a necessidade de uma nova ordem social é parte fundamental do processo de transformação descrito por Mészáros (2008). A partir disso, acredita-se ser essencial estabelecer rupturas para superar os desafios que se apresentam no desenvolvimento do ser professor formador, vislumbrando possibilidades que contribuam para uma educação mais integral dos próprios formadores e, por conseguinte, dos acadêmicos.

Quanto aos desafios específicos enfrentados pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da região Oeste do Pará, destacam-se os seguintes:

> Sim, certamente. Em termos de condições socioeconômicas, dentro da academia, imagina, nós ainda temos, e eu sei, tenho consciência de que isso é uma, é desconstruir para reconstruir [...] Quando a gente trata, por exemplo, das diretrizes curriculares nacionais, nós vamos ter um referencial mínimo de

constituição desse currículo e a margem que nós temos para inserir aspectos curriculares próprios da nossa região aqui é pequena, é limitada [...] (P2).

Eu acho que o desafio maior, por exemplo, [...], que a gente tem as cotas, então a gente tem alunos indígenas, alunos surdos, então, isso ainda eu acho que dentro do curso ainda é um desafio, porque os alunos indígenas, eles têm muita dificuldade pela nossa maneira de como a gente ministra as aulas [...] uma outra questão também é a base que o aluno traz do ensino médio (P3).

O nosso estudante, eles são pobres, certo? Eu acho que não é vergonha falar de pobreza, nem de riqueza, nem nada disso. Essa palavra carente dá uma ideia de falta de tudo, né? No caso ali, eles são pessoas pobres e com poucas oportunidades. Nós estamos aqui no interior da Amazônia, é tudo mais difícil, né? Chegar as políticas públicas pra cá, a questão de... Assim que eu cheguei aqui, nós tínhamos até mais bolsas, né? Agora o número de bolsas reduziu (P5).

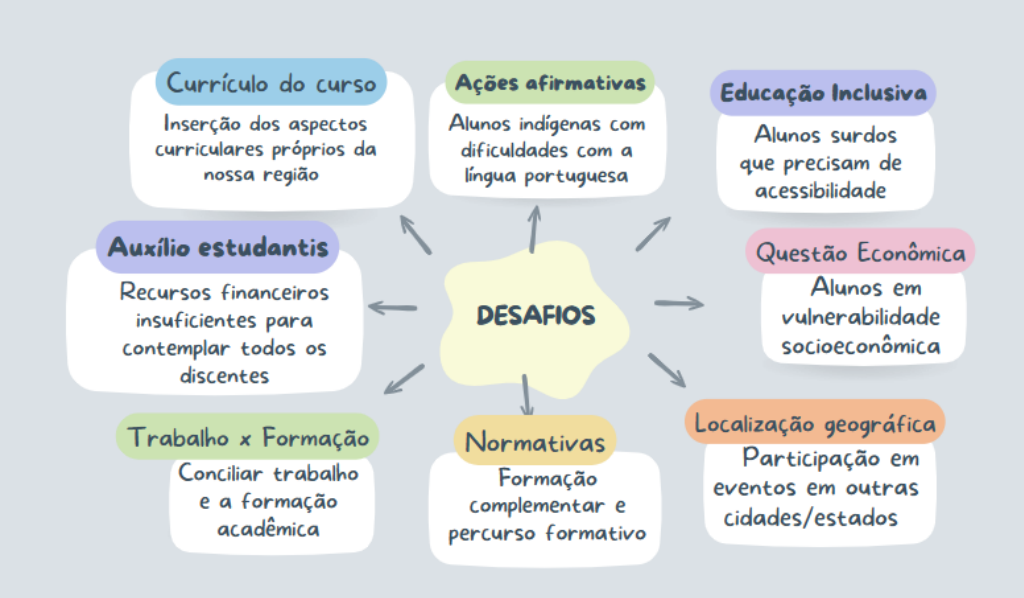
Penso que seja em conciliar trabalho e formação acadêmica ou responsabilidades familiares e formação acadêmica, é importante salientar que há também alunos indígenas que apresentam dificuldade com a língua portuguesa (P6).

Tive problema com indígena, porque para ele nossa fala é acelerada. Aí antes de iniciar a aula, eu pedia para ele chegar cedo. E eu dava uma explicação lentamente (P7).

Sim, existem muitos desafios enfrentados pelos acadêmicos da região, considerando principalmente as condições prevalentes socioeconômicas e raciais. Posso enumerar alguns deles:
a) Muitos alunos são oriundos de comunidades ou cidades próximas a Santarém, fazendo-os enfrentar problemas de moradia, financeiros, de distanciamento familiar, e no caso de alunos indígenas, o agravante da dificuldade com o idioma acarretando problemas nos seus desempenhos acadêmicos;
b) Alunos de turmas noturnas, geralmente constituídas por alunos trabalhadores, enfrentam dificuldades nos momentos de realização dos estágios curriculares, principalmente aqueles relacionados à Educação Infantil;
c) A posição geográfica de Santarém dificulta o acesso a participação de eventos em outros centros, principalmente pelos valores elevados das passagens aéreas. Quando deslocados via terrestre ou viárias, o tempo de transporte é grande;
d) Alunos do Curso de Pedagogia não dispõem na Unidade Rondon de um anexo do Restaurante Universitário, exigindo seus deslocamentos até a Unidade Tapajós, acarretando em uso do tempo que poderia ser utilizado em outras atividades acadêmicas;
e) A limitação de aporte financeiro para auxílio aos estudantes, também é traduzida em um desafio, considerando que sem o montante necessário de recursos, a formação fica limitada ao que é possível fazer, e distante da condição ideal de formação.
f) As DCNs para formação de professores impostas pelo Conselho Nacional de Educação, limita a formação ao que é proposto na BNCC, retirando a autonomia docente além de outros prejuízos ao processo formativo. Traçar seu percurso formativo compreendendo o que as normativas exigem e buscando a formação complementar não presente nas normativas, é um dos maiores desafios aos estudantes da Pedagogia hoje (P8).

Considerando os relatos dos professores formadores, percebe-se que os acadêmicos do curso de Pedagogia enfrentam os seguintes desafios:

Imagem 5 – Desafios específicos enfrentados pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da região Oeste do Pará



Fonte: Elaborado pela própria autora (2024).

No âmbito do currículo do curso, os desafios apontados referem-se à ausência de componentes curriculares que contemplem estratégias e métodos de avaliação para estudantes da educação especial inclusiva.

Quanto às ações afirmativas, percebe-se no curso a presença de alunos indígenas com dificuldades na língua portuguesa. Além disso, há alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com necessidades de moradia, apoio financeiro e enfrentando o distanciamento familiar.

Devido à localização geográfica da cidade de Santarém, no Pará, há dificuldades no acesso à participação em eventos acadêmicos em outros estados, devido aos altos custos das passagens aéreas e à limitação de recursos financeiros para auxiliar os estudantes, impactando sua formação ideal. Por fim, um dos maiores desafios apontados é a necessidade de traçar um percurso formativo que compreenda as exigências das normativas, ao mesmo tempo em que busca uma formação complementar não contemplada por elas.

Frente a isso, Mantoan (2003) afirma que novas e complexas conexões estão surgindo, geradas pelos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social

e o cultural, estabelecendo novos modos de compreender as pessoas e o mundo em que se vive. Em suas palavras,

> As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideais, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações (Mantoan, 2003, p. 12).

Considerando esses dados, as instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, não podem ignorar os fatos que ocorrem ao seu redor nem anular as diferenças nos processos de formação dos alunos. É fundamental compreender que aprender consiste na capacidade de expressar, de diversas maneiras, o que se sabe, tendo por base suas origens, valores e sentimentos.

Para colaborar com a discussão, Oliveira (2024, p. 143) assinala que:

> [...] o conhecimento é uma construção social que molda as relações humanas e ambientais, e, no curso histórico e político, a perspectiva colonial impôs um modelo de civilização baseado em uma visão eurocêntrica de verdade, desconsiderando a diversidade de formas de saber e viver dos povos afirmados como “colonizados”, o que ainda é reforçado, na atualidade, por meio do currículo escolar. Revela-se, portanto, como essencial uma abordagem educacional que valorize a integração e a contextualização de conhecimento e saberes para a promoção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Diante desses resultados, “reitera-se a necessidade de construir processos educacionais contra-hegemônicos que, para além de discursos, estejam realmente respaldados na epistemologia da práxis e que sejam subversivos à ideologia capitalista” (Oliveira, 2024, p. 304). Nessa direção, sob o olhar da categoria Práxis, no contexto educacional, a ação pedagógica visa transformar a realidade social, política e econômica, sendo o ensino um meio de emancipação e transformação crítica das condições de vida dos acadêmicos e da sociedade.

Assim, tanto os professores formadores quanto a universidade necessitam subsidiar o processo de ensino e aprendizagem de forma permanente, inclusiva e acessível, oferecendo estruturas adequadas para que os acadêmicos aprendam e se desenvolvam de maneira integral. Essas bases perpassam pela análise do que é oferecido pela educação formal e pelas necessidades reais dos alunos.

Conclui-se, portanto, com base nos pensamentos de Oliveira (2024, p. 143),

que “a formação de pedagogos/as para atuar nesta região deve fomentar a capacidade de análise e interpretação crítica dos processos sociais materializados, valorizando o conhecimento historicamente construído e reconhecendo as diferentes perspectivas e saberes presentes na sociedade, numa perspectiva crítico-transformadora”.

Quanto ao profissional que está sendo formado no curso, chama atenção três relatos dos professores formadores:

> Eu acho que a intenção do curso como um todo e da maioria dos professores pela visão que a gente tem, pelo que a gente discute nas nossas reuniões de colegiado, pelo que a gente quer, embora eu ache que se a gente tivesse um trabalho mais integrado entre os docentes, eu acho que a gente teria um resultado melhor. Mas é assim, que a gente tem um objetivo, o curso tem um objetivo, mas eu percebo que os professores, eles tentam alcançar esse objetivo de uma forma individual, entendeu? Tipo, eu trabalhando sozinha a minha disciplina do jeito que eu entendo que ela é, ao invés da gente reunir todos os professores do semestre, ver o que a gente poderia fazer em comum para aquela turma, aproveitar, de certo modo, de alguma forma. Então, embora eu sinta essa necessidade, né, de fazer um trabalho mais conjunto com os colegas, pelo menos do semestre, mas eu acho que mesmo individual, todos os professores do curso, eles querem que os alunos tenham uma formação mais amadurecida do que a educação, que eles saibam como desenvolver o trabalho na sala de aula, que os alunos possam fazer um trabalho com que os alunos possam realmente aprender os conteúdos que os alunos necessitam saber. [...] embora como professora de gestão eu acho que a nossa estrutura curricular tem pouquíssima disciplina, né, que não dá essa capacidade, essa habilidade para ele trabalhar ainda como gestor (P3).

> Eu concordo que o curso de Pedagogia está formando profissionais muito generalistas. Como eu te falei, eles têm que sair sendo professores de Educação Infantil, professores do ensino fundamental, séries iniciais, gestores, coordenadores, né? Então, é muita coisa, né? Profissionais em ambientes não escolares, né? Muitos atuam em hospitais, etc. Então, é muita coisa, muita informação para quatro anos de curso. E quando eu penso que esse profissional, ele vai sair sendo professor de Educação Infantil e de ensino fundamental, né? Que a base da formação é essa. Eu não consigo ver no curso, quando eu olho para a proposta curricular, uma divisão justa, que vá dar conta de formar um professor de Educação Infantil bem formado, né? [...] não concordo totalmente com os colegas que dizem que quem quiser depois faz uma especialização. Ah, a gente dá essa formação geral mesmo, e aí depois que se formar, esse professor procurar, quero fazer especialização em Educação Infantil, em séries iniciais, em gestão. Aí é ele que vai procurar a formação básica, a gente já deu. Por que que eu não concordo? Porque esse professor ele sai habilitado para ser professor de Educação Infantil. Então, vai depender dele se ele vai procurar uma formação continuada, maiores conhecimentos. E se ele não quiser? Ele não vai estar habilitado, mas não vai ter os conhecimentos necessários de ser um bom professor [...] eu acredito que nós precisaríamos ter mais disciplinas de Educação Infantil no curso, porque nós estamos formando esse professor que tem um monte de conhecimentos que ele precisa ter na área da Educação Infantil, como, por exemplo, uma disciplina que trate dos bebês. Não tem. Uma disciplina que trate documentação pedagógica, que é uma especificidade da Educação Infantil também. Uma disciplina que trate, sei lá, de planejamento na Educação Infantil [...] (P5).

> Como o próprio curso se propõe a fazer, o profissional formado na Pedagogia possui uma visão ampla do fenômeno educação, com potencial para contribuir com Educação Infantil e com as séries iniciais do ensino fundamental (além de contribuir em ambientes não escolares), com o sentimento de responsabilidade com a educação, entretanto, com algumas deficiências como, por exemplo, o frágil conhecimento sobre os fundamentos da gestão, além da frágil formação política (P8).

Os excertos acima evidenciam que o foco é formar um profissional com visão crítica, que não seja um mero executor de tarefas, mas que compreenda a relação entre prática e teoria e perceba a educação como um instrumento político, social, histórico e humano. Além disso, espera-se que tenha bases teóricas e práticas para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, na gestão, na coordenação pedagógica, na educação de jovens e adultos e em ambientes não escolares.

No campo da categoria práxis, há uma fundamentação marxista sobre o processo de conhecimento, na qual “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (Kosik, 1976, p. 202). Dessa maneira, a práxis revela o ser humano como um ser que cria a realidade e, portanto, pode compreendê-la e transformá-la.

Cabe mencionar, conforme as falas dos participantes da pesquisa, em termos didático-pedagógicos, percebe-se que existem lacunas formativas que impactam o despreparo para atuar de maneira efetiva no campo educacional, tais como conhecimento limitado acerca da educação inclusiva, da gestão escolar e da Educação Infantil, dentre outros. Essa problemática decorre de uma formação excessivamente generalista, na qual a carga horária dos componentes curriculares e a quantidade de disciplinas ainda não suprem as necessidades da formação. Por exemplo, na área de Educação Infantil, o futuro professor precisa ter conhecimentos que o curso ainda não contempla, como berçários e bebês, documentação pedagógica e planejamento na Educação Infantil.

Os conhecimentos sobre planejamento na Educação Infantil e documentação pedagógica são fundamentais e estão interligados, uma vez que se constituem como instrumentos de intencionalidade docente para o acompanhamento e desenvolvimento da infância escolar. Segundo Lima (2024, p. 153), “a liberdade e a criatividade das crianças andam juntas. Elas precisam de tempo, de espaço organizado, de professores com saberes que fomentem seus conhecimentos objetais, de relações sociais, para o pleno desenvolvimento de qualidades humanas”.

Nesse sentido, quando os educadores se apropriam de saberes sobre o desenvolvimento infantil, incluindo conhecimentos que envolvem as particularidades do trabalho desde os berçários até a idade pré-escolar, isso contribui significativamente para a criação de ambientes de aprendizagem adequados. Assim,

> [...] ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (Leontiev, 2010, p. 63).

Na área da educação inclusiva, os professores ainda têm muita dificuldade em compreender qual é o seu papel na inclusão educacional. Muitas vezes, não sabem como proceder diante das especificidades apresentadas no cotidiano, especialmente no que se refere à adaptação de conteúdos, atividades e avaliações para atender às diversas necessidades pedagógicas. Nessa perspectiva, Mantoan (2003, p. 25) confirma que “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Outra questão apontada é que, se houvesse um trabalho mais integrado entre os docentes que ministram as disciplinas no curso, o objetivo da formação seria alcançado com melhores resultados. Todavia, ainda se percebem marcas de individualismo e competitividade, em vez da realização de ações conjuntas. Nesse viés, Oliveira (2024, p. 228) assinala que esses fatores associados:

> [...] à ausência de planejamento coletivo e à falta de sinergia entre os professores/as pode resultar em um curso desarticulado, no qual as potencialidades dos projetos e disciplinas não são plenamente exploradas, reflexo das identidades docentes constituídas a partir dos currículos formativos fragmentados e rigidamente disciplinados.

Corroborando esse pensamento, Arroyo (2011) aponta que a identidade dos educadores entra em crise quando há um choque entre suas verdades pessoais e as verdades que devem ser ensinadas. Dessa forma, é indispensável repensar, de forma urgente, a estrutura curricular do curso de maneira interligada, bem como refletir sobre

o perfil do egresso que se deseja formar, garantindo que a formação contemple, de maneira equilibrada e intencional, os conteúdos teóricos e práticos essenciais para uma formação integral. Nessa direção, o autor aponta para:

> [...] a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado abrir novos tempos-espaços e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar (Arroyo, 2011, p. 35).

Quando os professores formadores foram questionados sobre a participação dos acadêmicos em projetos de iniciação científica, extensão e ensino, observou-se que o envolvimento desses ocorre por alguns fatores, conforme as falas a seguir:

> Sim. Existe essa busca, mas existem também os fatores que impulsionam essa busca, tá? Principalmente o fator econômico. Então, quando tem bolsa, obviamente que tem um fator a mais, né? O outro fator que impulsiona são as atividades complementares, que é um elemento curricular obrigatório, né, que os estudantes precisam ter uma carga horária final do curso para integralizar e colar grau. Então, esses aspectos acabam impulsionando. Óbvio que existe também a busca pelo conhecimento, a busca pelo aprimoramento profissional [...] (P2).

> Eu acho que eles são dedicadíssimos. Aquilo que eu falei no início, quando a gente dá a oportunidade, eles abraçam. Então, pelo menos eu posso falar das minhas experiências e eu vejo dos colegas, dos outros grupos de pesquisa [...], em que os alunos são muito dedicados, estudiosos, comprometidos (P5).

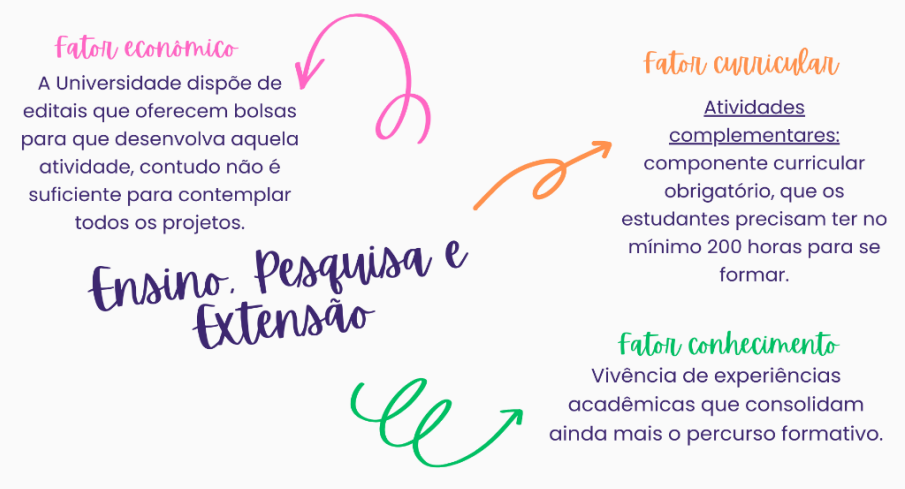
> Há diferentes interesses dos alunos em relação a este tripé, quando torna-se obrigatória a participação, os alunos acabam fazendo, entretanto, por iniciativa própria, apesar da divulgação institucional, poucos são os acadêmicos que procuram engajar-se em um ou mais destes elementos que formam o tripé da universidade (P6).

> A participação dos acadêmicos em projetos ainda é discreta e insuficiente para a formação desejada. A instituição tem recurso limitado para publicação de editais e oferta de bolsas aos acadêmicos, fazendo com que somente uma parte pequena deles consiga participar de projetos dessa natureza (P8).

Percebe-se que a participação dos acadêmicos ocorre devido a alguns fatores, como, por exemplo, o econômico. A universidade dispõe de editais que oferecem bolsas para o desenvolvimento dessas atividades, contudo, os recursos não são suficientes para contemplar todos os projetos. Outro fator são as atividades complementares, um componente curricular obrigatório, no qual os estudantes precisam cumprir, no mínimo, 200 horas para se formarem. Por fim, um fator

igualmente relevante é a busca pelo conhecimento, em que o estudante vivencia experiências acadêmicas que consolidam ainda mais seu percurso formativo, conforme demonstrado a seguir:

Imagem 6 – Participação dos acadêmicos em projetos de iniciação científica, extensão e ensino



Fonte: Elaborado pela própria autora (2024).

No âmbito do fator econômico, devido às características sociais da população, a oferta de bolsas remuneradas representa um incentivo adicional para os alunos que, muitas vezes, precisam prover sua estadia na cidade e, simultaneamente, se manter na universidade. No âmbito do fator curricular, o curso exige o cumprimento de 200 horas de atividades complementares, com o objetivo de enriquecer a formação acadêmica, sendo um critério indispensável para a conclusão do curso. Por fim, o fator conhecimento proporciona aos alunos a oportunidade de vivenciar experiências acadêmicas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e científicas.

Corroborando esse pensamento, Oliveira (2024, p. 115) ressalta que:

> Um processo formativo centrado num referencial de humanidade [...] deve estar referendado no ensino, na pesquisa e na extensão enquanto pilares da sólida formação acadêmica, que integre conhecimentos teóricos e práticos sistematizados a partir de investigações que se orientem pelas características do contexto sócio-histórico em sua relação com a escola básica.

Ao indagar como os acadêmicos são preparados para enfrentar os desafios práticos e pedagógicos em sala de aula, considerando o contexto das diferenças e

diversidades, os professores formadores destacam que:

> Eu acho que eles são preparados por meio dos conteúdos e por meio dos estágios também, porque os estágios são acompanhados por professor. Então, ali, quando eles vivenciam a prática, a maneira, as observações, como o professor lida com as crianças da Educação Infantil, os anos iniciais, daí eles já estão envolvidos e, como a professora acompanha, sempre tem problemas e a gente discute sobre essas questões. Na universidade, como tem muitos programas voltados para incentivo de pessoas diferenciadas, os alunos acabam tendo muita solidariedade. Já tive aluna surda, que era muito ajudada pelos alunos, os alunos indígenas também [...] então, eles acabam vivendo um pouco disso e, por isso, acabam tendo um pouco essa sensibilidade também (P3).

> O estágio é [...] muito importante para a conexão desse estudante com a realidade que ele tem. A nossa intenção é que esse professor, ele, sim, saiba da realidade, ele conheça a realidade através dos trabalhos que a gente passa, através do contato que ele vai nas escolas, ele observa, ele tenta, não só no estágio, o estágio é, do meu ponto de vista, sim, o ápice de alguma coisa que já vem sendo discutida, concordo que a prática tem que ser desde o início (P5).

> No contexto da diversidade, o curso oferta componentes curriculares que discutem a temática como por exemplo, Educação Étnico-racial, libras, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, fundamentos da educação especial, dentre outros componentes que, em seu bojo, discutem a temática. Há também as vivências/aprendizados que ocorrem durante o PIBID e a Residência Pedagógica. Entretanto, ainda considero insuficiente o preparo dos acadêmicos para o enfrentamento desses desafios (P8).

Os desafios práticos e pedagógicos enfrentados pelos professores em sala de aula, considerando o contexto das diferenças e diversidades, são inúmeros, uma vez que cada aluno traz consigo diferentes aspectos culturais, sociais, cognitivos, linguísticos e emocionais, exigindo do docente uma constante adaptação em suas abordagens pedagógicas.

Quanto à estrutura curricular, o curso oferece componentes curriculares, como os estágios curriculares obrigatórios, que possibilitam estabelecer a relação entre teoria e prática, a partir da conexão do acadêmico com a realidade, permitindo vivenciar contextos de diferenças e diversidades. Além disso, há disciplinas que discutem temáticas relacionadas à educação étnico-racial, Libras, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, fundamentos da educação especial, entre outras. Entretanto, ainda é insuficiente o preparo dos acadêmicos para o enfrentamento desses desafios.

Contribuindo com essa análise, Oliveira (2024, p. 145) evidencia que “o/a pedagogo/a deve ser preparado/a para desenvolver práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre diferentes atores sociais, estimulando a participação

democrática, a cidadania ativa e o respeito à diversidade". Portanto, é essencial que sua formação possibilite o desenvolvimento de competências para a promoção de uma educação crítica, democrática e reflexiva sobre diversidade, direitos humanos e inclusão.

No que tange às possibilidades de melhorias para aprimorar a formação dos acadêmicos em termos científicos, políticos, didático-pedagógicos e humanos, os professores formadores apresentam as seguintes propostas:

> Ah, eu acho assim que, para o curso, eu acho que o curso teria que fazer um trabalho mais integrado, acho que as nossas discussões de colegiado teriam que ter momentos de discussão pedagógica mesmo, de como que está não de constituição do projeto pedagógico, mas discutir o projeto pedagógico, que alunos a gente quer formar, como que a gente pode ajudá-los para eles terem essa formação profissional mais consistente, para que eles sejam alunos críticos, mas não a crítica pela crítica. Então, acho que se a gente fizesse trabalhos com projetos integradores, entre nós professores, pelo menos por semestre, eu acho que já ajudaria bastante nessa formação completa do aluno (P3).

> Uma possibilidade seria a gente fazer uma listagem a partir de um encontrão dos professores. Fazer uma listagem do que nós fazemos e para a gente aprimorar essas coisas que são feitas individualmente. Algumas delas vão continuar sendo feitas individualmente, mas poderia ter alguma interseção. [...] Algumas ações são feitas no âmbito dos grupos de pesquisa, dos que estão participando de determinados projetos, ou feitas individualmente por professores, o que faltaria mais é uma integração (P4).

> Olha, a base é essa que eu te falei do currículo do curso. Isso precisa ser urgentemente revisto, né? Porque ele não está formando esse profissional que deveria formar. Então, eu acredito ainda que deveria sim ter uma formação de base com as filosofias, sociologias, histórias, que ali, né? Que não tem como não ter. Mas, em determinado momento, ele teria que escolher dentro do curso o que ele quer aprimorar. Quer ir pra Educação Infantil, segue por aqui. Quer ir pra ensino fundamental, segue por aqui. E vai passar dois anos e meio, três anos estudando pra aquilo. Então, um ano de formação de base e três anos de formação específica. Penso ainda muito nesse direcionamento, né? E depois que ele acabasse, ele poderia sim. Ah, escolhi a Educação Infantil, então vou fazer agora uma formação complementar pra também englobar o ensino fundamental. Faria mais alguns anos e faria formação no ensino fundamental, né? Se ele quisesse. O curso de quatro anos geraria de seis anos, né? Se ele quisesse ter essa complementação. Então, eu acho que o que pode nos ajudar é isso, além, claro, que os professores do curso, eles tivessem maior incentivo institucional e das políticas mesmo, né? Pra que ele pudesse fazer mais pesquisa, pudesse ter mais editais pra que a gente conseguisse fazer pesquisa, fazer extensão, né? Que o governo possibilitasse isso, o governo federal possibilitasse isso e as nossas instituições buscassem mais também isso, né? Nossas pró-reitorias de pesquisa, extensão. Eu acho que são muito ativas aqui, mas eu acho que em pensando em o que poderia melhorar, mais ainda, né? [...] Às vezes, por exemplo, o critério pra o professor concorrer, ele tem que ter "quantas mil publicações". E, às vezes, você não tem isso, aí você não consegue bolsa pros seus alunos, aí vai repercutir em tudo aquilo que a gente já conversou, né? Então, eu acho que tinha que ter outros critérios pra concessão, né? (P5).

> Mais investimentos dos órgãos de fomento voltados a universidade para que se organizem e ocorram eventos acadêmicos que promovam o desenvolvimento de trabalhos, apresentações, debates, discussões com profissionais de diferentes áreas do conhecimento a fim de provocar a reflexão crítica acerca de diferentes temáticas que envolvem a educação de maneira mais ampla (P6).

> Em termos científicos, considero fundamental o incentivo à participação dos alunos em grupos de estudos, pesquisas, ensino e extensão, viabilizando bolsas de estudos aos mesmos. Isso requer ainda, o fortalecimento da pesquisa em si pela Instituição, inclusive valorizando as peculiaridades das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, muitas vezes desconsideradas nos momentos da formulação de editais; em termos políticos, a universidade vivencia há algum tempo uma apatia gigantesca na participação e discussão política. Precisamos fomentar a formação política em nossa universidade, seja por meio de eventos, de relação mais próxima com a sociedade (ainda não conseguimos dialogar de forma eficiente com a sociedade que nos rodeia), do incentivo ao fortalecimento das entidades representativas de categorias, da busca por soluções reais de problemas sociais que nos rodeiam; em termos didático-pedagógicos e humanos, precisamos divulgar sempre, e em todo lugar, que a educação é em si um ato político, de resistência e defesas de projetos de sociedade, o que não pode desvincular aspectos didático-pedagógicos da formação humanizada, inclusive sendo essa formação (humanizada) o ideal de todo processo formativo. Para todos esses aspectos, penso que a instituição precise colocar em execução real, de fato, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) que, dentre outras responsabilidades, tem a incumbência de avaliar internamente os cursos, permitindo a identificação de falhas em nossos processos formativos, e dialogando com os cursos no sentido de apontar caminhos que resolvam possíveis diagnósticos de problemas. Sem esse processo formal que pode ser realizado pela CPA ou pelas CPA's setoriais, a identificação de possibilidades de aprimoramento da formação fica seriamente comprometida (P8).

Os professores formadores apontaram diversas melhorias para aprimorar o processo formativo dos acadêmicos de Pedagogia em termos científicos, políticos, didático-pedagógicos e humanos. Destacam-se as seguintes sugestões:

• Revisão do projeto pedagógico do curso, considerando um trabalho mais integrado entre os professores, com vistas a rediscutir esse documento, especialmente quanto ao perfil profissional do egresso, colaborando para uma formação mais consistente e completa;

• Superação do individualismo muito presente no curso entre os professores;

• Maior incentivo institucional e fortalecimento das políticas de pesquisa e extensão, a partir da redefinição de critérios para concessão de bolsas;

• Mais investimentos dos órgãos de fomento para a realização de eventos acadêmicos com apresentações de trabalhos científicos, debates e discussões com profissionais de diversas áreas do conhecimento, com o intuito de promover uma reflexão crítica;

• Fomento à participação dos alunos em grupos de estudo, pesquisa, ensino e extensão, valorizando todas as áreas do conhecimento;

• Incentivo à formação política na universidade, seja por meio de eventos, de relação mais próxima com a sociedade, assim como pelo fortalecimento das entidades representativas de categorias e da busca por soluções reais para problemas sociais circundantes;

• Execução dos trabalhos da Comissão Própria de Avaliação (CPA) como órgão interno e formal da instituição, tendo a incumbência de avaliar internamente os cursos de forma sistemática e contínua, com o intuito de identificar problemáticas nos processos formativos e estabelecer diálogos com os cursos para identificar pontos fortes e áreas de melhoria.

Considerando o exposto, Oliveira (2024, p. 294) aponta caminhos para alcançar êxito no decorrer do percurso formativo dos acadêmicos de Pedagogia, direcionando para a necessidade de uma:

> [...] revisão da política nacional de formação de professores/as e, em associação, da política curricular para esta formação, na perspectiva de superar a dicotomia entre aqueles que as elaboram - a partir de seus próprios referenciais e de referenciais adotados por imposição do sistema capitalista e das diretrizes internacionais, e aqueles/as que a desenvolvem - os/as professores/as formadores/as e estudantes de licenciaturas, mas que têm seus valores, conhecimentos e necessidades excluídos do currículo

Em consonância com a autora, é preciso fomentar o conhecimento, pelos acadêmicos, das diretrizes políticas que estruturam a formação e constituir espaços de reflexão para que possam apresentar suas necessidades, crenças, cultura e projeções. Além disso, é indispensável fortalecer os movimentos docentes e incentivar a participação efetiva nas discussões sobre as políticas educacionais e o perfil profissional do egresso que se pretende formar, corroborando para:

> [...] a reversão de lacunas quanto à inclusão dos saberes e experiências de todos/as sujeitos/as na formação docente, em conformidade com as demandas loco-regionais, logo, também, para a superação do “autoritarismo formativo” [...], não apenas pelas imposições das políticas curriculares, como pelos processos de gestão da formação e pela própria atuação docente (Oliveira, 2024, p. 295).

Finaliza-se esta seção apontando para a necessidade de participação ativa dos atores envolvidos no percurso formativo do curso de Pedagogia, visando identificar as

lacunas existentes e encontrar formas concretas de superá-las. Além disso, considerando as falas dos participantes da pesquisa, reforça-se a importância de um trabalho coletivo em prol da revisão do projeto pedagógico do curso, dos incentivos institucionais no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e formação política, da funcionalidade da CPA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho educativo implica um processo de humanização, permitindo que o sujeito se aproprie dos conhecimentos produzidos socialmente, historicamente e culturalmente. Assim, o professor necessita ter consciência da fundamentação teórica e metodológica que embasa sua prática. Isso significa que ele deve se apropriar de conhecimentos consistentes que direcionem suas ações de forma intencional. O docente que não possui tal clareza e formação pode comprometer a educação escolar da criança, assim como se deparar com situações que não saberá conduzir, impactando negativamente sua atuação.

Assim, a formação inicial do professor de Educação Infantil precisa fundamentar a ação docente, fornecendo subsídios teóricos e práticos que potencializem o aprendizado escolar. Nesse contexto, a matriz curricular dos cursos de Pedagogia é o eixo central que agrega os conteúdos que devem corresponder a essa realidade. Daí a importância de um olhar atento ao que está sendo proposto na formação inicial desse profissional.

A Teoria Histórico-Cultural oferece ferramentas conceituais indispensáveis para compreender a experiência escolar infantil, superando o subjetivismo e entendendo a unidade dialética sujeito-objeto, a qual considera que, por meio da atividade social, os seres humanos se relacionam entre si, com os outros seres, com os objetos e com o mundo, possibilitando o acesso ao patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Esta pesquisa buscou compreender os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos concernentes à formação inicial de professores para atuação na Educação Infantil, desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública de Santarém-Pará.

Nesse diapasão, a partir da pesquisa realizada, confirmou-se a tese de que a formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia, ao contemplar aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos, fornece possibilidades de práticas humanizadoras e concretas em múltiplos contextos educativos.

Esta tese possibilitou refletir que as aprendizagens construídas durante esse processo corroboram a melhoria da qualidade da educação, considerando uma base formativa sólida para que os futuros docentes conduzam uma prática embasada em saberes essenciais à sua formação, contemplando habilidades socioemocionais,

competências para lidar com a diversidade histórico-cultural e a inclusão.

Entretanto, a efetividade de tais práticas requer condições materiais, objetivas e em contínua transformação, com vistas à consolidação de uma formação integrada e dialética, que englobe conhecimentos indispensáveis para a atuação docente, em uma perspectiva humanizadora.

Assim, os dados coletados a partir da pesquisa empírica, bibliográfica e documental indicam os seguintes apontamentos para que a formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia contemple, de fato, os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos:

• Em termos científicos, é necessário um maior incentivo institucional e fortalecimento das políticas de pesquisa e extensão, a partir da redefinição de critérios para concessão de bolsas e do aumento do quantitativo de bolsas concedidas. Além disso, é preciso mais investimentos dos órgãos de fomento para a realização de eventos acadêmicos com apresentações de trabalhos científicos, debates e discussões com profissionais de diversas áreas do conhecimento, com o intuito de promover uma reflexão crítica.

• Em termos humanos, há um grande impacto na formação do acadêmico que se envolve nas atividades do curso. Percebe-se uma evolução pessoal, com respeito às diferenças e uma maior capacidade de reflexão sobre seu papel no mundo enquanto cidadão. Isso contribui para um olhar crítico sobre os objetivos da educação, que devem transformar e formar consciências acerca da realidade.

• Em termos políticos, os acadêmicos são bastante envolvidos, questionadores, participam do centro acadêmico, de movimentos sociais e das discussões sociológicas, históricas e políticas presentes no currículo do curso, o que contribui para essa formação.

• Em termos didático-pedagógicos, existem lacunas formativas que impactam o despreparo para atuar de maneira efetiva no campo educacional, tais como conhecimento limitado acerca da educação inclusiva, da gestão escolar, da Educação Infantil, como berçários e bebês, documentação pedagógica e planejamento.

Além disso, destaca-se a necessidade de revisão do projeto pedagógico do curso, com foco no perfil profissional do egresso, colaborando para uma formação mais consistente e completa. Também se faz necessária a inserção da educação inclusiva de fato, o desenvolvimento infantil e sua lógica interna nos aspectos físicos, socioemocionais, culturais e intelectuais das crianças. Outros conhecimentos

formativos essenciais incluem as especificidades dos cuidados e educação de bebês (berçário), a apropriação dos instrumentos da cultura, como o ensino da pintura e do desenho, o desenvolvimento da memória como uma função psicológica superior, seja a memória voluntária e mediada ou a memória cultural, e o desenvolvimento da autonomia das crianças, por meio da inserção de signos culturais para que conquistem o autodomínio da conduta.

Reavaliar o percurso formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia, a partir da reestruturação do currículo, é um elemento fundamental nesse contexto. Para isso, deve-se adotar uma abordagem holística que contemple esses aspectos, garantindo que os futuros educadores estejam preparados para os desafios da prática pedagógica.

Devido à localização geográfica da cidade de Santarém - Pará, há dificuldades no acesso à participação em eventos acadêmicos em outros estados, devido aos altos custos das passagens aéreas e à limitação de recursos financeiros para auxiliar os estudantes, o que impacta negativamente na consolidação de uma formação ideal. Por fim, um dos maiores desafios apontados é a necessidade de traçar um percurso formativo que compreenda as exigências das normativas, ao mesmo tempo em que busca uma formação complementar não contemplada por elas.

Nesse contexto, a formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia precisa ser pensada de maneira articulada, envolvendo docentes e discentes, com foco no perfil do profissional que se pretende formar, debruçando-se na identificação das bases teóricas, práticas e metodológicas que esse futuro professor necessita compreender, considerando as demandas da sociedade contemporânea.

A partir disso, é necessário voltar o olhar para a estrutura curricular do curso, analisando de que forma está delineada, quais componentes curriculares são indispensáveis para contemplar os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos.

Considerando os limites desta tese, destaca-se a possibilidade para a realização de futuras pesquisas que possam investigar o curso de Pedagogia e sua formação para a docência na Educação Infantil pelo olhar dos acadêmicos.

Diante da persistência da formação generalista no curso, é necessário refletir sobre o que deve ser feito para aprimorar a formação do pedagogo, equilibrando a formação generalista com as especificidades do contexto educacional vigente e buscando integrá-la à prática educativa atual. Sem dúvidas, esse é um grande desafio,

mas que pode ser superado com a participação ativa e a colaboração de todos e todas.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de Educação iInfantil no curso de Pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. 2011. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista/Campus de Marília, Marília, 2011.

ANFOPE. **Nota ao CNE sobre a proposta DCNS Pedagogia**. 2021. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. **O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil**: percurso histórico e marcos legais. Holos, Ano 30, v. 6, 2014.

ARROYO, Miguel González**. Educação e gestão pública**: práxis e participação. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERMAN, Ruth. Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade. In: JAGGAR, Alison Mary; BORDO, Susan R. (Orgs.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 241-275.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).** Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta 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, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022.** Altera o art. 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,

2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024.

BRITO, Raiany Mirelle Marinho; SILVA, Romário Allef Ribeiro. **A diversidade cultural e a sua importância na Educação Infantil**: reflexões e desafios para a construção de uma sociedade inclusiva. Revista Vozes dos Vales – UFVJM, MG, Brasil, n. 22, ano XI, out. 2022. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2023/09/A-diversidade-cultural-e-a-sua-import%C3%A2ncia-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Notas sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil:** reflexões contemporâneas. Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, p. 248-291, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011.

COUTO, Hergos Ritor Fróes de. **A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar**. Piracicaba, 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Núcleo de Pedagogia do Movimento, Corporeidade e Lazer, Universidade Metodista de Piracicaba.

CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 319-335, maio/ago. 2018. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/d172/63409b681d91893aa97e59f75c938973fa59.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. LACKS, Solange. ARAÚJO, Maria Gorete Bezerra. Problemas da pesquisa na pós-graduação em educação: questões

colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 set. 2024.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, 2018, p. 139-145. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/32702. Acesso em: 8 dez. 2024.

EIDT, Nádia Mara. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, New York, NY, v. 14, n. 4, 1989.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, abr. 2004, p. 64-81.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Recomendações do Forproex sobre a inserção curricular da Extensão – 48º Encontro Nacional do Forproex – UERJ**, dez. 2021. Disponível em: https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/recomendacoes_forproex.pdf . Acesso em: 25 maio 2024.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/inter/v21n1/1518-7012-inter-21-01-0141.pdf. Acesso em: 12

jul. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da Pedagogia. **Formação de Professores – Blog da Helena**, Campinas, SP, publicado em 11 fev. 2021. Disponível em: https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/. Acesso em: 17 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Ed.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVÃO, Edna Ferreira Coelho. **A produção de corporalidades na escola: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis**. Niterói, RJ, 2004. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Aplicados, Universidade Federal Fluminense.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUALBERTO, Madma Laine Colares. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Processo de trabalho na escola: uma análise a partir das relações de classe e de gênero.** 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. **Classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Santarém. 2020, 2021, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/santarem.html.

Acesso em: 4 abr. 2023.

JOHNSON, Luanna Freitas. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual: da política à prática**. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

KLOCHINSKI, Juliane Cristina. **A formação integrada para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia**: desafios e perspectivas. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre conhecimentos tácitos e conhecimentos científicos através da base microeletrônica - primeiras aproximações. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 43-69, Editora UFPR, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/HKgfMrvfyLBNcFHjrN6ZysC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 maio 2023.

Lei Municipal nº 9.270, de 22 de julho de 1981. Fundação de Santarém. Disponível em: https://sapl.santarem.pa.leg.br/norma/973. Acesso em: 4 abr. 2023.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasilii Vasilievich; SHUARE, Mark. (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001a.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001b.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich;

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Géssica de Aguiar. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém.

LIMA, Géssica de Aguiar. **Documentação pedagógica do brincar de faz-de-conta na pré-escola: condições e possibilidades de efetivação**. 2024. 205 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Doutorado em Educação.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: Ceped Publicações; América: Kelps, 2013. p. 173-188.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUNA, Rita Esther Ferreira de. **Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na Semed/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural**. 2020. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006. p. 191-224.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581/7005. Acesso em: 17 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MÁRKUS, György. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974a.

MÁRKUS, György. **Marxismo y "antropología"**. Barcelona: Grijalbo, 1974b. Tradução de Manuel Sacristán.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2079/1035. Acesso em: 16 jun. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de Professores. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090. Acesso em: 7 jun. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (Orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural**: método e metodologia da pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015, p. 29-42.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas-SP: Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento de crianças de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas-SP: Alínea, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. **O conceito marxista de homem**. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARX, Karl**. O Capital:** crítica da economia política. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES,

Florestan. (Org.). **Marx e Engels:** história. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belem. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

MELARA, Adriane; LINASSI, Priscila Silva; RAMPELOTTO, Elisane Maria. Alunos com deficiência no ensino superior: a política de inclusão da UFSM. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (Orgs.). **Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior.** Santa Maria: FACOS UFSM, 2018. p. 61-81.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, mar. 1999.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, n. 2, mai.-ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/download/4763/3266. Acesso em: 12 set. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pró-infanti Editora, 2008. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/10/O-desenvolvimento-da-linguagem-oral-e-escrita-em-criancas-de-0-a-5-anos.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. 2021. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946. Acesso em: 21 mar. 2023.

MORIN, Edgar. **O papel da Educação em tempos de crise**. Em entrevista concedida a Audrey Furlaneto | O Globo. Revista Prosa Verso e Arte. Disponível em: https://bemblogado.com.br/site/resistir-as-incertezas-e-parte-da-educacao-diz-edgar-morin-2/. Acesso em: 14 abr. 2025.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: _____. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53. Disponível em: https://artedatoupeira.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/netto-jose-p-trabalho-sociedade-e-valor.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

NÓVOA, António. O professor se forma na escola. **Nova Escola**, n. 142, 2001.

NÓVOA, António. Entrevista concedida a Carlota Boto. **António Nóvoa**: uma vida para a educação (Seção Entrevistas). São Paulo, v. 44, e201844002003, p. 1-24, 2018.

OLIVEIRA, Lílian Aquino; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. As (novas) DCNS para o curso de licenciatura em Pedagogia: limitações à promoção da educação para a sustentabilidade. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p. 1-28, jan. 2022. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6542/4352. Acesso em: 3 fev. 2023.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antônio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 1-21. Disponível em: https://evoluireducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/OLIVEIRA-B.-A-Dialetica-do-Singular-Particular-Universal.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

OLIVEIRA, Aridelson Joabson Almeida de; SERAFIM, Maria Lúcia. **Vygotsky e as Tecnologias: Um diálogo atemporal sobre mediação**. In: II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande (PB), 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID2757_08092015145303.pdfl. Acesso em: 11 set. 2024.

OLIVEIRA, Lílian Aquino. **A educação para a sustentabilidade na formação de pedagogos/as: um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa**. 2024. 382 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Doutorado em Educação.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, AAna Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Araraquara, SP, 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e

ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Séries Saberes Pedagógicos). Disponível em: https://edmatunirio.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/texto-4-estagio_e_docencia.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau:** propondo a formação de professores. (Coleção Magistério – 2º Grau). 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação**. Diálogos Educacionais, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872. Acesso em: 21 mar. 2023.

SANTOS, Jane Darley Alves dos. **A formação no curso de licenciatura em química UFG/Goiânia:** a relação entre a formação e o trabalho docente. Goiânia, 2017. 254f. Tese (Doutorado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás.

SANTOS, Maria Cristina dos; NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Currículo e saber objetivo na organização do ensino nas salas multisseriadas**. Revista Exitus, [S. l.], v. 11, p. 01-25, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1564. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1564/1014. Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTOS, Ari de Sousa. ESMERALDO, Guilherme Álvaro Rodrigues Maia. FERRAZ, Jairo Menezes de. O professor e a tecnologia: O Impacto do Uso das TIC's no Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 01, Vol. 06, pp. 205-217. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-e-a-tecnologia. Acesso em: 10 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed.

Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a Pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303. Acesso em: 8 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica**: esboço de uma teoria da práxis educacional. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento - Revista de Educação, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575. Acesso em: 17 jul. 2023.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yjvfhYPKWNbFMMmL3Pm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2024.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil**: olhando o passado, compreendendo o presente. Revista Educação em Foco, ano 14, n. 17, jul. 2011.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia em questão**: de volta para o passado? Formação em Movimento, v. 3, i. 1, n. 5, p. 29-49, jan./jun. 2021. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/881/1089. Acesso em: 15 jul. 2023.

SENA, Dalila Maitê Rosa; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. **Formação do professor da Educação Infantil**: corpo e movimento – compreendendo o brincar. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 09, p. 1-18, jan./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5330/4355. Acesso em: 3 fev. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Competência técnica e sensibilidade ético-política**: o desafio da formação de professores. Cadernos FEDEP (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n. 1, p. 10-23, fev. 2002.

SILVA, Helen Maciel da; MACHADO, Ednéia Maria Azevedo; PACÍFICO, Juracy Machado. O protagonismo do coordenador pedagógico na formação docente:

experiência na Educação Infantil em Ji-Paraná-RO. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 111-136, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n2ID531. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v8n2/2237-9460-exitus-8-2-111.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

STADLER, João Paulo; MARQUES, Carlos Alberto; LAMBACH, Marcelo. O materialismo histórico-dialético em estudos sobre formação de professores de ciências da natureza no Brasil. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 14, n. 1, p. 574-592, abr. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/45365/26669. Acesso em: 21 out. 2024.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVELLA, Alana Dafne. **O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG**: deslocamentos operados no currículo para a formação de docentes da Educação Infantil. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Rio Grande, 2019.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa; BRAGA, Gisele de Brito Braga; LAMEIRA, Iolanda Domingos Estêvão David. A formação do professor e seu reflexo na práxis educativa. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, p. 1-22, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1714. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1714/1052 . Acesso em: 18 dez. 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 4 dez. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V – Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich**. Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 set. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YIN, Robert K. **Case study research, design and methods (applied social research methods)**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2009.

YOUNG, Michael. Curriculum and the Disciplines of Knowledge. In: YOUNG, Michael; MULLER, Johan (Orgs.). **Curriculum and the Sociology of Education**. London: Routledge, 2007.

ZUQUIERI, Rita de Cássia Bastos. **Ensino de ciências na Educação Infantil: análise de práticas docentes na abordagem metodológica da Pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru, 2007.

WOOD, David John; BRUNER, Jerome Seymour; ROSS, Gail. O papel da tutoria na resolução de problemas. Jornal de Psiquiatria e Psicologia Infantil, v. 17, p. 89-100, 1976. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x. Acesso em: 13 dez. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM SANTARÉM, PARÁ”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do(a) pesquisador(a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, MADMA LAINE COLARES GUALBERTO, pelo telefone (93) 99103-2019 ou pelo e-mail madma_laine@hotmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040-255, Santarém, Pará), pelo telefone (93) 2101-4926 ou pelo e-mail cep@ufopa.edu.br.

1. Justificativa, objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de compreender como ocorre a formação de professores que atuam na Educação Infantil, uma vez que as práticas docentes ainda se restringem ao conhecimento de cores, formas geométricas, pontilhados, identificação e colagem de letras e números isolados no caderno. Também se verifica a existência de práticas de imposição de silêncio, pequenos castigos e ameaças caso as crianças não se comportem.

Ela se justifica pela possibilidade de desenvolver a capacidade investigativa, reflexiva e transformadora, podendo contribuir com ações na área da formação de professores, que demandam conhecimentos teóricos, práticos, didáticos e pedagógicos basilares para interferirem e cooperarem de forma expressiva na educação.

O objetivo deste projeto é compreender os aspectos científicos, humanos, políticos e didático-pedagógicos concernentes à formação inicial de professores para atuação na Educação Infantil, desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública de Santarém-Pará. Para a coleta de dados, serão utilizadas

entrevistas semiestruturadas com uma professora vinculada à coordenação do curso de Pedagogia e com professores formadores do curso de uma universidade pública, além da análise documental do projeto pedagógico do curso de Pedagogia dessa instituição.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Para os participantes da pesquisa, pode haver desconforto relacionado ao cansaço, aborrecimento, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio ao responder a entrevista. Os riscos inerentes incluem alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva, além de estresse, vergonha ou medo de não saber responder algum questionamento ou de ser identificado.

Os benefícios oriundos de sua participação incluem o levantamento dos aspectos pedagógicos, formativos, estruturais e sociais presentes no PPC e nos documentos oficiais no que tange à formação inicial de futuros professores de Educação Infantil, contribuindo para subsidiar as ações de planejamento de políticas de formação. Além disso, a pesquisa contribuirá para a reflexão crítica sobre como os pedagogos desses cursos estão sendo formados para a docência na Educação Infantil.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso apresente algum problema, será acolhido(a) pela pesquisadora e, havendo necessidade, encaminhado(a) para a Diretoria de Saúde e Qualidade de Vida da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), a qual promove ações e acompanhamento psicossocial.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, por meio dos contatos citados anteriormente. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

A pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo, e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou

qualquer material que indique sua participação não será divulgado sem sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantirão indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Para participantes maiores de 18 anos:

Para participantes maiores de 18 anos: Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____, declaro estar de acordo em participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM SANTARÉM, PARÁ”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 2024

_____ _____

Assinatura do responsável pela pesquisa Assinatura do participante

Obs.: 1 - O TCLE deverá estar assinado e rubricado em todas as páginas pelo responsável pela pesquisa quando for entregue para submissão ao CEP.

Obs.: 2 - Cabe ao pesquisador adequar o presente termo à sua pesquisa. Leia atentamente a Resolução CNS 466/2012.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua graduação?
3. Você possui especialização? Qual(is)?
4. Você possui mestrado e doutorado? Em qual(is) área(s)?
5. Qual o seu tempo de atuação na educação?
6. Qual o seu tempo de atuação na coordenação do curso de Pedagogia?
7. Qual a sua jornada de trabalho?
8. Você atua em outra universidade ou instituição?
9. Você exerce outras ocupações?
10. Qual(is) sua(s) área(s) de atuação?
11. Quando o curso foi criado?
12. Qual a carga horária do curso?
13. Qual o tempo de integralização do curso?
14. Qual o objetivo do curso?
15. O curso possui um Núcleo Docente Estruturante (NDE)?
16. Quem compõe o Núcleo Docente Estruturante?
17. As atribuições do Núcleo Docente Estruturante estão dispostas em algum documento oficial da instituição?
18. Em que ano foi elaborado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)?
19. Como ocorreu o processo de elaboração do PPC da sua instituição?
20. Quem participou do processo de elaboração do PPC?
21. A minuta do PPC foi disponibilizada à comunidade acadêmica para consulta pública?
22. Houve algum encontro com a comunidade acadêmica para discutir o PPC?
23. Qual a concepção de currículo presente na proposta curricular do PPC da sua instituição?
24. Qual a proposta de organização curricular adotada no PPC?
25. Quais os conteúdos presentes no PPC?
26. Qual o perfil do profissional que se pretende formar?
27. Quais disciplinas sobre Educação Infantil compõem o currículo?

28. Quais políticas e documentos de referência foram utilizados na elaboração do PPC?

29. Como está constituído o corpo docente do curso?

30. Qual a infraestrutura disponibilizada ao curso?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

1. Professor(a), qual é sua formação acadêmica?
2. Quantos anos de experiência você tem atuando como professor no ensino superior? E no curso de Pedagogia?
3. Você participou da elaboração do PPC de sua instituição? Por quê? Como?
4. Em sua opinião, o que é ser professor em um curso de formação de professores?
5. Quais disciplinas você ministra no curso?
6. Quais são as principais características da estrutura curricular do curso?
7. Descreva sua aula como um todo: como é sua relação com os acadêmicos, a preparação das aulas, o plano de ensino, o processo avaliativo e os aspectos do ensino-aprendizagem.
8. Qual é o perfil dos acadêmicos que ingressam no curso de Pedagogia?
9. Existem características ou desafios específicos enfrentados pelos acadêmicos da região?
10. Em sua opinião, que profissional está sendo formado no curso de Pedagogia?
11. De que maneira o curso contribui para a formação humana dos acadêmicos?
12. Na sua opinião, quais são os principais impactos do curso na formação dos acadêmicos em termos científicos, políticos, didático-pedagógicos e humanos?
13. Como você percebe a participação dos acadêmicos em projetos de iniciação científica, extensão e ensino?
14. Como os acadêmicos são preparados para enfrentar desafios práticos e pedagógicos em sala de aula, considerando o contexto das diferenças e diversidades?
15. Os acadêmicos apresentam dificuldades em relação aos conteúdos curriculares? O que o curso propõe para minimizá-las?
16. Em sua opinião, quais são as principais atividades desenvolvidas no curso de licenciatura em Pedagogia que permitem aos acadêmicos entenderem e discutirem seu trabalho como professores e se sentirem professores?

17. Que melhorias você sugeriria para aprimorar a formação dos acadêmicos em termos científicos, políticos, didático-pedagógicos e humanos?

APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA

À pesquisadora Madma Laine Colares Gualberto,

Autorizo que a acadêmica do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Madma Laine Colares Gualberto, orientada pela Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico, que desenvolve a pesquisa intitulada “A formação do professor de Educação Infantil: uma análise do processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Santarém-Pará”, realize entrevistas com a coordenação e com os professores formadores do curso de Pedagogia, além de ter acesso ao projeto pedagógico desta universidade.

Santarém-Pará, _____/_____/2023.

_____

Sr. (a)

Diretor (a) da Universidade

Portaria

APÊNDICE E – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - CEP - UFOPA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS DE SANTARÉM-PARÁ

Pesquisador: MADMA LAINE COLARES GUALBERTO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 65848322.0.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.923.255

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho busca avaliar a formação inicial de professores da educação infantil nos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas de Santarém. A participação de seres humanos se dará por meio de entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades públicas e privadas de Santarém-Pará, buscando compreender os conteúdos e a organização curricular
que compõem a formação do professor de Educação Infantil.

Objetivos específicos:

• Compreender como ocorreu o processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia;

• Identificar a concepção de currículo presente na proposta curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades públicas e privadas de Santarém-Pará;

• Analisar qual a proposta de organização curricular adotada nos documentos;

• Averiguar como foram selecionadas as aprendizagens presentes nos documentos;

• Identificar se há e quem são os responsáveis pela gestão curricular;

• Compreender em que medida os PPCs representam as políticas nacionais e estaduais para a

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)2101-4966 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

Educação Infantil e formação de professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os risos destacados pela pesquisadora foram os seguintes:

Os riscos que podem ser causados em decorrência desta pesquisa para os sujeitos participantes da entrevista são:

a) cansaço, aborrecimento, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio ao responder a entrevista;

b) .alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva;

c) Estresse, vergonha ou medo de não saber responder algum questionamento ou de ser identificado.

Nos casos em que o pesquisado se sentir desconfortável, o mesmo será acolhido e, se houver necessidade, será encaminhado para a Diretoria de Saúde e Qualidade de vida da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)1, a qual promove ações e acompanhamento psicossocial.

Quanto aos riscos que envolvam a proteção de dados dos participantes, tais como exposição de nomes, divulgação de dados confidenciais e informações vinculadas a estes, destaca-se que serão utilizadas nomenclaturas (Exemplo: Universidade 1 e Universidade 2, Coordenador 1 e Coordenador 2) para assegurar a confidencialidade, anonimato, privacidade e a proteção de imagem, garantindo-se a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou universidades.

Em relação aos benefícios foi destacado:

Benefícios

Os resultados desta pesquisa poderão levantar os aspectos pedagógicos, formativos, estruturais e sociais presentes nos PPC's e nos documentos oficiais, no que tange à formação inicial de futuros professores de Educação Infantil, contribuindo para subsidiar as ações de planejamento de políticas de formação.

Assim como, a análise dos PPC's poderá contribuir para a reflexão crítica de como estão sendo formados os pedagogos destes cursos para a docência na Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta importante relevância social e a participação dos seres humanos não é

invasiva, se restringindo à entrevistas. Os riscos portanto são facilmente minimizados ou eliminados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados adequadamente. Adicionalmente, foi anexada, como solicitado a anuência das duas universidades que farão parte do estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente versão considerou as recomendações da relatoria anterior e não foram observadas outras pendências relacionadas ao projeto e termos de apresentação obrigatório. O projeto segue aprovado de acordo com a presente versão.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2052093.pdf	27/02/2023 18:15:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/02/2023 17:13:51	MADMA LAINE COLARES GUALBERTO	Aceito
Declaração de concordância	Aceite_Universidades.pdf	27/02/2023 17:13:34	MADMA LAINE COLARES GUALBERTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCUD.pdf	27/02/2023 17:12:31	MADMA LAINE COLARES GUALBERTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	27/02/2023 17:11:56	MADMA LAINE COLARES GUALBERTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	27/02/2023 17:10:05	MADMA LAINE COLARES GUALBERTO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	05/12/2022 15:15:53	MADMA LAINE COLARES GUALBERTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/12/2022 15:14:49	MADMA LAINE COLARES GUALBERTO	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - CEP - UFOPA

Continuação do Parecer: 5.923.255

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SANTAREM, 03 de Março de 2023

Assinado por:
Flavia Garcez da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)2101-4966 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br