

# A FORMAÇÃO INTEGRADA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

## INTEGRATED TRAINING FOR YEARLY CHILDHOOD EDUCATION AND YEARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE PEDAGOGY COURSE

Juliane Cristina Klochinski **1**  
Ângela Maria Silveira Portelinha **2**

**Resumo:** O artigo aborda a formação inicial integrada para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia após a implementação das DCNCP. Procura desvelar contradições existentes em ofertar fundamentos teórico-metodológicos para formar professores aptos a atuar em etapas da educação tão próximas e tão distantes, no mesmo curso. Fundamenta-se em uma abordagem crítico-dialética, coadunada à pesquisa bibliográfica, análise de documentos e dados de questionários. Explicita o processo de constituição da formação docente para EI e AIEF, considerando as DCNCP, as quais ampliaram o campo de atuação profissional. Evidencia duas categorias empíricas: “desenvolvimento infantil” e “conteúdo” revelando que os sujeitos da pesquisa pensam em diferentes processos formativos e componentes curriculares para cada etapa da educação, além de desvelar lacunas referentes às especificidades formativas do profissional destinado às mesmas. Por fim, elucida a contradição entre uma formação integrada voltada a uma concepção de criança e organização escolar fragmentadas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Curso de Pedagogia.

**Abstract:** This paper addresses the early integrated training for Early Childhood Education and Early Years of Elementary School in the Pedagogy Course after the promulgation of the National Curriculum Guidelines for Pedagogy courses. It seeks to unravel some contradictions that exist in offering theoretical-methodological grounds to creating teachers able to act in school stages so close and so distant, in a same course. This research is grounded on a critical-dialectical approach, along with a bibliographic review, document analysis, and questionnaire data. It makes explicit the process of teacher training for Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School, considering the National Curriculum Guidelines, which have intensified and expanded the field of work of these teachers. The present study brings up two empirical categories: “childhood development”, and “content”, which tell that the subjects involved in the research think of training processes and differentiated curriculum elements for each school stage, and unravels gaps related to what is specific for the training of the professional aimed to each of those stages. Finally, it clarifies the contradiction existing in an integrated education directed to a conception of fragmented children and school organization.

**Keywords:** Teacher training. Early Childhood Education. Early Years of Elementary School. Pedagogy Course.

Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Francisco Beltrão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0639651902749113>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3374-3164>. E-mail: [julianeklochinski@hotmail.com](mailto:julianeklochinski@hotmail.com) **1**

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Francisco Beltrão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0205582838717075>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0432-4809>. E-mail: [amportelinha@yahoo.com.br](mailto:amportelinha@yahoo.com.br) **2**

## Introdução

A formação docente é um tema amplamente debatido pela sociedade, devido ao envolvimento direto desse profissional com o processo de ensino-aprendizagem das crianças e da juventude nas instituições escolares.

A análise histórica da formação docente no Brasil, nos permite vislumbrar diferentes formações requeridas, considerando os níveis de ensino e o contexto socioeconômico em questão. Neste sentido, torna-se fundamental discorrer sobre o processo de formação de professores para atuar na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) no Curso de Pedagogia, por ser este o lócus deliberado para a formação superior atualmente, de modo a compreender e explicitar sua organização, as contribuições e contradições existentes neste espaço formativo.

Este artigo, apresenta os resultados de uma dissertação de Mestrado, que pretendeu identificar e desvelar as contradições existentes na formação inicial de professores para a EI e AIEF em um Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Estadual, a partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) e a ampliação dos componentes curriculares e das dimensões formativas requeridas pela mesma.

A pesquisa foi fundamentada em uma abordagem crítico-dialética, coadunada à pesquisa bibliográfica e análise de documentos e dados, extraídos de questionários direcionados a acadêmicos em processo de conclusão de seu percurso formativo no Curso de Pedagogia.

Com base nas pesquisas de Libâneo (2010), Pimenta (2011, 2017), Saviani (2012), Freitas (1999) e Scheibe e Bazzo (2001), buscamos compreender as diferentes posições relativas à identidade do Curso de Pedagogia, assim como a relação entre formação e trabalho docente. Também foram consideradas as contribuições de Houssaye (2004) acerca da formação inicial, que nos apresenta elementos para análise da organização do trabalho pedagógico proposto pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Em relação ao trabalho docente, Contreras (2012) evidencia as racionalidades implícitas na formação, tal como elementos da profissionalidade, valorização da carreira e autonomia docente.

Para realizarmos um estudo mais contundente, investimos na catalogação e análise de fontes primárias, tais como as DCNCP, leis, regulamentos, diretrizes e PPP do curso, além de um levantamento de dados junto aos acadêmicos do curso mediante um questionário. A análise foi realizada por meio da triangulação, considerando os documentos, bibliografias e pesquisas da área e as respostas dos estudantes.

Diante da complexidade relativa às questões que circundam a história, constituição e identidade do profissional formado pelo Curso de Pedagogia, direcionamos esta pesquisa ao estudo da formação integrada para EI e AIEF neste curso.

Apresentaremos brevemente o processo histórico da formação de professores para os AIEF e a EI, tal como seus diferentes lócus formativos. Depois, discorreremos acerca das especificidades de cada uma destas etapas, para compreender a necessidade formativa do docente para atuar nas mesmas. Feito isto, abordaremos os elementos fundamentais ao processo formativo do professor da EI e dos AIEF, para então aludir sobre os dados coletados e sua respectiva análise, com vistas a problematizar e apontar caminhos possíveis pertinentes ao tema proposto.

## A constituição histórica da formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A formação de professores sempre esteve condicionada aos interesses sociais, políticos e econômicos de cada período histórico. Na década de 1930, o Brasil, passou por uma crise de desenvolvimento que culminou num processo de industrialização. A partir deste período, a educação passou a ser reconhecida como questão nacional, e regulamentada como tal.

Em 1946, o Decreto-lei n.º 8.530, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, oficializou a formação dos docentes para o ensino primário no Ensino Normal. Anteriormente a esse decreto-lei, os Cursos Normais eram as instituições responsáveis pela formação dos professores para o Ensino Primário e pré-escola. Ressaltamos que, apesar de existir um curso formativo para os professores

do ensino primário e pré-escola, admitia-se o ensino fundamental para o exercício da docência. (KISHIMOTO, 1999).

Em função da necessidade de mão de obra com instrução e, conseqüentemente de formação de professores em quantidades que o ensino superior ainda não poderia suprir, o Estado brasileiro foi levado a organizar o Ensino Normal, pois ele não era padronizado, apresentando diferenças nos tempos e nas disciplinas para formação. Vale ressaltar ainda, que este curso foi por muito tempo o “único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário”. (ROMANELLI, 2014, p. 169).

Além de organizar a formação de professores, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 explicitou “a necessidade da prática do ensino primário na formação do professor” (PIMENTA, 1995, p. 27), apresentando em seu texto a exigência de que os estabelecimentos de ensino normal, mantivessem escolas primárias para que fosse possível a prática do ensino, entendendo-a como reprodução de modelos teóricos já existentes.

Importa ressaltar que o campo de atuação dos professores formados no ensino normal era basicamente a escola primária e essa “profissão” consistia mais em uma ocupação, realizada por mulheres, as quais desenvolviam funções semelhantes às do lar e papel de mães. (PIMENTA, 1995).

Outro ponto a ser destacado é que na época não se tinha uma visão ou um direcionamento adequado para as crianças de 0 a 6 anos. De acordo com Vieira (2016, p. 167), “a discussão da educação da criança de zero a seis anos estava restrita à esfera médica, dos sanitaristas e higienistas [...] a creche foi alvo/objeto de propostas de higienistas, de pediatras mais do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória.”

A existência desses espaços foi materializada em consequência da industrialização e da necessidade do trabalho para sobrevivência por parte das mulheres das classes mais populares. As creches eram vistas na época como um mal necessário, uma opção alternativa, e mais higiênica, à chamada criadeira, ou tomadeira de conta, que eram mulheres que cuidavam das crianças enquanto as mães trabalhavam, frente ao agravamento da mortalidade infantil. (VIEIRA, 2016)

A formação para a educação básica foi mantida nas Escolas Normais até que, segundo Tanuri (2000), algumas iniciativas sobre formar o professor primário em nível superior começam a surgir, o que pode ser observado no parecer nº 251/62, que apresentou a ideia de currículo mínimo para o Curso de Pedagogia e que trazia os primeiros ensaios para formar o professor primário em nível superior.

Quanto à formação para o primário, delineada neste parecer, define-se ainda que “nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1º grau” (BRASIL, 1969, p.110). Portanto, seria necessário ainda o estudo da metodologia e prática para esse grau de ensino, que poderia ser cursado sem que fosse criada uma habilitação específica para tal.

Ainda sobre a habilitação para a docência no 1º grau, o parecer determina que aqueles que já haviam estudado tais matérias no ensino normal teriam a credencial para tal função automaticamente. Isso abriu a possibilidade de as instituições que ofertavam o Curso de Pedagogia começarem a requerer dos ingressantes a formação no magistério. Caso até o final do curso não comprovassem essa formação, estes não poderiam atuar no ensino primário, pois somente cursar o Curso de Pedagogia não lhes conferiria esse direito.

No cenário legislativo voltado à educação, promulgou-se a Lei n. 5.692/71, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, em consonância com o cenário tecnicista em desenvolvimento. De acordo com Ghirdelli Junior (2015, p. 163), a nova lei refletia “[...] os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal.”

Esta lei profissionaliza todo o 2º Grau, seguindo a tendência tecnicista do período histórico em questão. Como delibera a lei, ao transformar todo o 2º Grau em profissionalizante, desativa-se a Escola Normal. Dessa forma, o curso de formação de professores passou a ser uma das habilitações do ensino profissionalizante, denominada “Habilitação Magistério”.

Definiu-se, com base na Lei n. 5.692/71, “um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 80), o que significava que o nível de formação se

elevaria de acordo com as condições de cada região, atendendo objetivos que seriam específicos de cada grau.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 revolucionou por reconhecer a EI como a primeira etapa da Educação Básica, e por sinalizar que a formação dos docentes da referida etapa deveria ser realizada no ensino superior. Porém, dada a realidade do sistema educacional brasileiro, a lei continuou permitindo uma formação mínima em nível médio nos cursos normais, estipulando um prazo de 10 anos para adequação da lei.

Em 2006, com a implementação das DCNCP, redimensiona-se a organização curricular do curso de Pedagogia, uma vez que este intenta formar o pedagogo polivalente, tendo por tripé de sua formação a docência, a gestão e a pesquisa, como vemos no Art. 4º.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Portanto, a partir da instituição das DCNCP, a formação de professores para EI e AIEF, passa a ser realizada preferencialmente nos Cursos de Pedagogia. Deste modo, torna-se mister compreender as especificidades inerentes a cada uma destas etapas da educação básica, para compreendermos o que se requer teórica e metodologicamente do processo de formação e trabalho docente.

## **Especificidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são duas etapas da educação básica, sendo que o Ensino Fundamental se subdivide em Anos Iniciais e Anos Finais. Estas etapas assim como o Curso de Pedagogia e as definições supracitadas, sofreram modificações, as quais acompanharam a dinâmica da sociedade.

A EI, foi reconhecida como primeira etapa da educação básica, apenas em 1996 com a LDBEN. Com o tempo, estudos foram realizados acerca dos sujeitos compreendidos nesta etapa da educação, evidenciando a importância do investimento nessa fase da vida e como esse período é crucial para o desenvolvimento das crianças.

Diversas leis e regulamentações foram criadas voltadas à EI, em 2009, foi homologada a Resolução n.º 5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a qual concebe a criança como sujeito histórico que se desenvolve e aprende por meio das interações sociais e é produtora de cultura. Estabelece a idade de 4 ou 5 anos como obrigatória para o ingresso na EI, conforme parágrafo 2º do Art. 5º e define como eixos norteadores da prática pedagógica as interações e a brincadeira. Tanto a interação como a brincadeira, foram asseguradas também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Outras dimensões indispensáveis para se pensar o processo de ensino e aprendizagem na EI são o cuidar e o educar, de forma indissociáveis, pois, conforme o Parecer n. 7 de 2010, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, “trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada [...]” (BRASIL, 2010, p. 17). Destacamos que essas duas dimensões não se encerram na EI; elas devem se estender por todo processo de ensino e aprendizagem do ser humano.

Sobre a formação e atividade docente, os documentos apresentam diversos apontamentos e definições. A BNCC ressalta que o trabalho desenvolvido pelo docente na EI consiste em “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2017, p. 39).

Sublinhamos ainda, que a desqualificação e a desvalorização do trabalho docente exercido pelos professores da EI ocorrem, em grande parte, pelo fato de que “a docência na Educação Infantil não é uma docência convencional: ela está em processo de invenção” (BARBOSA *et al.*, 2018, p. 61), e ainda, como destaca a autora, ser professora desta etapa de ensino significa “exercer uma profissão nova, ainda em construção, que acontece entre teorias, especificidades da prática em creche e pré-escola e conhecimentos da área de Educação Infantil.”

Portanto, definir parâmetros e currículos formativos voltados à especificidade da EI e da criança configura-se como um desafio devido ao reconhecimento recente dessa etapa da educação e à necessidade de superar antigas concepções e entendimentos que permeiam todo o processo educativo da criança.

Em relação aos AIEF estes foram regulamentados com a LDBEN de 1996, pelo Art. 32 “com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública” (BRASIL, 1996, p.11), sendo que para a formação do professor, admitia-se, assim como na EI, a formação em nível médio na modalidade Normal, conforme o artigo 62 da referida lei.

Em 2010, a resolução n.º 7, fixa a duração de 9 anos para o ensino fundamental, no qual a criança passa a ingressar com seis anos. A resolução define ainda o que deve ser garantido para os 3 anos iniciais do Ensino Fundamental no Art. 30:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p.8).

Identificamos que a alfabetização e o letramento consistem, respectivamente, na “ação de ensinar e aprender a ler e escrever [e no] estado ou a condição de quem, mesmo não sabendo ler e escrever, cultiva e exerce a leitura em práticas sociais”. (SILVA; COSTA, 2016, p. 184). Estas constituem uma das especificidades mais evidentes dos AIEF, porém, na análise da BNCC, identificamos que a alfabetização se encontra separada do letramento, ou vista por um viés distinto, relacionado às culturas digitais, ao contrário do que defendem autores como Soares (1986) e Silva e Costa (2016), os quais compreendem que a alfabetização deve estar em consonância com o letramento.

Acerca do processo de transição da criança da EI para os AIEF, as DCN do EF abordam, ainda que vagamente, a ideia de recuperar o caráter lúdico para atender as crianças dentro do Artigo 29, de forma a assegurar que as etapas da educação estejam articuladas no processo de ensino e aprendizagem. Kramer (2006, p. 811) evidencia que “A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras”.

É muito comum, no discurso popular, caracterizar a EI como espaço de brincadeira e o EF como espaço de aprendizado de conteúdos. Porém, a compreensão do desenvolvimento do sujeito como consequência de um processo nos revela o problema das rupturas para ele. Sobre o brincar, Borba (2007, p. 39) aponta que “é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade”, o que nos mostra que a brincadeira e a ludicidade, não devem estar presentes apenas na EI, pois muito se pode aprender por meio da brincadeira em todas as etapas da educação.

Libâneo (2010, p. 580-581) apresenta uma crítica acerca da formação dos professores para



os AIEF salientando que a mesma requer “imediatamente, reformulação dos currículos, em que se assegure aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas”, pois de acordo com o autor, os professores não recebem os conteúdos referentes às áreas em sua formação.

A análise dessas questões sugere problematizar como um curso com duração de quatro anos pode formar um profissional com sólida formação teórica e prática para atuar na docência de crianças com até 12 anos de vida escolar. Considerando toda a especificidade inerente ao desenvolvimento da criança, seu processo de aprendizagem, e os conteúdos que permeiam o ensino para todo esse período de vida.

É válido observar que a formação docente não deve estar direcionada apenas aos “conteúdos”, “práticas”, “metodologias” e “fundamentos teórico-metodológicos”, pois existem ainda, uma série de saberes relacionados ao trabalho docente, tal como conhecimentos dos fundamentos da educação necessários ao exercício da docência. Isso sugere refletir sobre a concepção de docência e como esta se expressa em alguns componentes curriculares do curso de Pedagogia.

## O processo formativo direcionado ao exercício da docência na EI e no AIEF

O entendimento do termo docência teve grandes mudanças, decorrentes do modelo do profissional requerido pelo mercado de trabalho. Etimologicamente, segundo Martins (2005, p. 34) a palavra deriva do latim “*docens, docentis* que era o particípio presente do verbo latino *docere* que significa ‘ensinar’. (...) Docente seria aquele que ensina, instrui e informa. Sua datação, na Língua Portuguesa, seria de 1877”. Essa concepção difere de como é concebida a docência atualmente, pois conforme as DCNCP:

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

Se analisarmos a definição de docência presente na resolução supracitada, é visível a existência da unidade entre teoria e prática para o exercício da mesma, na medida em que é compreendida como *ação educativa* a qual envolve um processo *intencional, metódico com conhecimentos específicos*, voltada aos sujeitos, ou seja, a ação docente é uma atividade adequada a um fim. O fim aqui entendido como a formação desse sujeito.

Sabemos que uma formação docente consistente depende de uma série de fatores e componentes curriculares que enriqueçam e embasem o processo formativo de qualquer professor. Neste sentido, evidenciamos o estágio como componente curricular que tem como uma de suas incumbências, aproximar os acadêmicos e a universidade da realidade do contexto escolar, problematizando e realizando pesquisas acerca daquilo que envolve o trabalho docente em suas múltiplas dimensões.

Assim como o termo docência, a definição de estágio apresentou mudanças, como podemos analisar no significado da palavra pelo dicionário Michaelis:

1. Tempo dedicado à prática de uma profissão. 2. Período que se permanece em uma empresa para aprendizagem e aprimoramento do cargo que se pretende ocupar definitivamente. 3. Qualquer situação transitória de preparação.

Este entendimento, relaciona-o a uma atividade meramente prática. De fato, desta compreensão derivaram concepções de estágio com implicações no processo formativo. Pimenta

e Lima (2017) nos apresentam diferentes entendimentos acerca do estágio, como por exemplo, a prática como imitação de modelos, na qual a observação e reprodução de modelos sobressaiem frente a qualquer outro aspecto. Dispomos, neste caso, de um professor que vai conservar hábitos e fazeres, sem a devida análise da realidade, do contexto e do aluno, uma perspectiva que desvaloriza a formação intelectual.

É possível, conforme as autoras, identificar o estágio como uma prática como instrumentalização técnica, onde compreende-se a teoria e a prática de forma dicotomizada, na qual, segundo Pimenta e Lima (2017, p. 30), reduz-se o estágio à hora da prática, emprego de técnicas e “desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.”

Tendo em vista essas duas concepções, sublinhamos a ausência de cotejar a teoria e a prática, pois nos dois modelos supracitados, a prática se sobressai, e o estágio se torna uma atividade de execução, de treinamento, assim como definido acima.

Contrapondo essa visão reducionista do estágio e formação profissional, Gomes e Pimenta (2019, p. 77) afirmam que “persistir em ações de formação vinculadas a modelos prescritivos, fornecedores de ‘ferramentas’ para melhor ensinar, não nos parece atender às demandas do mundo atual”, ressaltando ainda a necessidade de profissionais críticos e emancipados que tenham plena consciência e conhecimento da realidade a qual estão submetidos, de modo a não serem reféns de políticas pública.

Com o tempo, os limites desses modelos foram sendo evidenciados, até atingir a compreensão de que o distanciamento entre a teoria e a prática, tão presente até então, não fornecia elementos satisfatórios nem para a formação docente, nem para o exercício docente.

É válido, no sentido de formar um professor crítico de sua prática, considerar o estágio realizado com e como pesquisa,

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de os estágios desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 39-40).

Sabemos ainda que atualmente, o perfil dos acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, contam, cada vez mais com sujeitos advindos do Ensino Médio, os quais carregam como única experiência escolar, a sua. Pimenta e Lima (2017, p. 95), destacam que o estágio sustenta a possibilidade de que os acadêmicos compreendam “o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade” dentre outras experiências fundamentais à formação docente. E para aqueles que já exercem o magistério, ou tiveram contato com o mesmo, o estágio se apresenta como oportunidade de refletir a prática docente, como possibilidade de formação contínua e ainda ressignificando saberes. (PIMENTA; LIMA, 2017).

Reforçamos que o estágio é tão importante e necessário para a formação docente, quanto os demais componentes curriculares, e que sua validade depende da unidade de todas as dimensões formativas.

Nesse sentido, com a finalidade de aprofundarmos e explicitarmos os limites e as possibilidades de requerer no Curso de Pedagogia, a formação para a docência na EI integrada à formação para os AIEF, realizamos um levantamento de dados junto aos estudantes do referido curso, por meio de um questionário considerando três dimensões:

a primeira voltada ao perfil dos estudantes;

a segunda direcionada às questões referentes à formação para atuar na educação infantil;

a terceira alusiva ao processo formativo para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esses questionários foram aplicados nas turmas dos períodos matutino e noturno do último ano do Curso de Pedagogia. Dos 64 acadêmicos matriculados no curso (matutino e noturno), 52 responderam o questionário.

Quanto ao perfil dos acadêmicos, 14 possuem Formação de Docentes, nível médio; 29 fizeram o Ensino Médio de Educação Geral; 4 fizeram Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBA) e 5 o Ensino Médio Profissionalizante.

Entendido na dimensão teórico-prática, destaca-se o estágio como a possibilidade de o estudante entender, problematizar, organizar e desenvolver as práticas pedagógicas com base nos aportes teórico-metodológicos das disciplinas que integram a matriz curricular do curso. As vivências e as experiências na EI e nos AIEF são imprescindíveis para a formação profissional, desde que superem a fragmentação entre teoria e prática, tornando-se, segundo Pimenta e Lima (2017), em atitude investigativa, que permite conhecer, refletir e se aproximar da realidade.

Dentre as questões que compõe o questionário, nos deteremos na questão referente a que conhecimentos os acadêmicos consideram necessário para atuar na Educação Infantil e para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como avaliam a formação para estas etapas no mesmo curso. Estas indagações nos levaram a duas categorias de análise que são: *desenvolvimento infantil e conteúdos*.

O desenvolvimento infantil foi o conhecimento considerado fundamental para o exercício da docência na educação infantil, sendo que 50% das respostas indicaram esta necessidade. Este conhecimento considerado importante nos remete a conhecimentos relativos à disciplina de Psicologia da Educação I e II do curso em questão, como a seguir na ementa abaixo.

Psicologia da Educação I: Principais correntes teórico-epistemológicas do desenvolvimento humano e seus pensadores – Fundamentos epistemológicos da Psicologia no cenário das Ciências Humanas. Psicologia do desenvolvimento infantil, do adolescente e do adulto. (UNIOESTE, 2008, p. 20).

Psicologia da Educação II: Principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e suas respectivas implicações pedagógicas. Dificuldades de aprendizagem numa visão multidisciplinar. Sexualidade e educação sexual. (UNIOESTE, 2008, p. 22).

Por mais que as fases do desenvolvimento infantil não se configuram em nosso objeto de pesquisa, não podemos desconsiderar algo com tanto destaque e incidência nas respostas acerca da formação para EI, o que indica, sobretudo, a necessidade de abordar, ainda que brevemente, a compreensão acerca dessa questão. De fato, compreender o desenvolvimento das crianças e as suas fases é fundamental para o exercício da docência, mas não apenas com as crianças da EI como explicitado nos questionários.

Existem inúmeras teorias que abordam a questão do desenvolvimento. Contudo, a nível de ilustração, vamos abordar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento ancorada nos estudos de Mello (2015) sob as bases da psicologia histórico cultural de Vigotski. A autora escreve a respeito do desenvolvimento nos seguintes termos:

Esse processo se inicia na criança desde que nasce, quando começa a estabelecer algum tipo de relação com o mundo que a cerca e começa, assim, a formar para si necessidades culturais – como gostar de ouvir a voz do adulto que cuida dela. [...] Esse processo em que, pouco a pouco, vai percebendo o mundo ao redor e seu funcionamento é um processo de aprendizagem. A partir do que apreende e aprende, a criança vai formando sua consciência, isto é, vai formando uma compreensão do mundo e vai formando a si mesma como personalidade. (MELLO, 2015, p. 4).

É mister salientar que, por mais que em sua teoria Vigotski (2010) apresente as fases do desenvolvimento das crianças, estas não são estanques, não podem ser vistas como “receitas” ou “fórmulas” para proceder a uma mera aplicação de conhecimentos. Mas podem servir como “guias” no processo de ensino e aprendizagem, para que possamos compreender como a criança se apropria do conhecimento.



Nesse sentido, Meira (1998) aponta que existe relação entre o nível de desenvolvimento que a criança se encontra e sua capacidade de aprendizagem, e ainda afirma que não obteremos resultados positivos se ensinarmos um conteúdo muito distante da capacidade potencial desta criança. Consequentemente, a observação é de extrema importância nesse processo de aprendizagem.

Frente ao exposto, é possível perceber a relevância de uma compreensão apurada por parte dos professores acerca do processo de desenvolvimento infantil para que seja possível realizar uma intervenção intencional adequada nele. Mello (2015, p. 8) afirma que “[...] quanto mais as professoras e os professores conhecerem sobre o desenvolvimento infantil e sobre as formas adequadas de realizá-lo, melhor faremos o trabalho educativo.”

Considerar o desenvolvimento como resultado das experiências vivenciadas pela criança possibilita um olhar mais crítico ao próprio trabalho docente desempenhado pelo professor. Isso porque, conforme Mello (2015, p. 6), a forma como “percebe a criança e como entende seu desenvolvimento condiciona a maneira como trata as crianças de sua turma, o que permite que elas façam e o que não”. A autora indica também que existem tendências que permeiam a forma como vemos esta criança.

Dessa forma, quando a criança é vista como alguém incapaz de aprender ou usar determinado objeto, existe uma predisposição por parte do adulto a não ensinar e não permitir o seu uso. Uma concepção que perceba a criança como um ser que não sabe, mas que pode aprender, faz com que o adulto apresente os usos, mas não permita a manipulação do objeto em questão. Se concebemos a criança como sujeito que, além de ser capaz de aprender, precisa desse aprendizado para resolução de problemas e conflitos, por exemplo, a tendência dos adultos é que permitam a participação das crianças de forma a envolvê-las num processo coletivo, considerando sua capacidade e permitindo que explore a solução apontada.

Por isso é tão importante ter consciência e coerência com a concepção de criança e de desenvolvimento infantil adotada no trabalho docente, pois ele irá permear todos os processos de decisão do professor.

Ressaltamos aqui que existem diferentes concepções e entendimentos quanto a aprendizagem e desenvolvimento. Apresentamos uma linha de pensamento para revelar o quanto essa concepção interfere no processo de ensino.

Porém, neste contexto cabe outro questionamento: Como é possível abordar todas as concepções de desenvolvimento infantil existentes no percurso formativo do Curso de Pedagogia? Um entendimento profundo das diferentes concepções demanda leitura, estudo e tempo, portanto dificilmente será possível aprender todas em sua completude.

Quando questionados acerca dos conhecimentos considerados fundamentais para atuação docente nos AIEF, mais de 55% das respostas apresentaram os termos “conteúdo”, “disciplinas” e “conhecimentos”. Tendo em vista a utilização destes termos, procuramos apresentar uma definição para cada um deles.

Sobre o conhecimento, Pimenta (2005, p. 21) apresenta que o mesmo “não se reduz a informação”, pois coloca a informação como primeiro estágio deste e ainda afirma que “conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2005, p. 21).

Já o termo disciplina passou a ser reconhecido como matérias de ensino só depois da 1ª Guerra Mundial, “[...] dando um caráter aos conteúdos, como sendo próprios do ambiente escolar, mas não se desvinculando por completo de seu sentido de exercitação intelectual” (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 395). Estes autores ainda destacam que “o entendimento do termo disciplina está vinculado à ideia de hierarquização e estratificação.” (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 395).

Acerca dos conteúdos, Gimeno Sacristán (1998, p. 150) aponta que “O termo *conteúdos* nos é apresentado carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante das instituições escolares nas quais foi forjado e utilizado”, e destaca ainda que “por conteúdo se entenderam os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas escolares parcelados em matérias e disciplinas diversas”.

Pelo contexto da questão e das respostas apresentadas pelos acadêmicos nos questionários, é possível inferir que o termo que mais representa o que os sujeitos trazem, como fundamental

para a docência nos anos iniciais, seja o conteúdo.

É necessário compreender também que a seleção dos conteúdos presentes nos currículos não é neutra. Gimeno Sacristán (1998, p.155-156) elenca três pontos relacionados a essa escolha, que são: “1) A relatividade histórica”, “2) A seleção de conteúdos do currículo favorece mais uns do que outros”, “3) Nem todos têm o mesmo poder decisório”. Portanto os conteúdos dependem diretamente da finalidade da educação. O autor ainda destaca que tudo aquilo que é ensinado expressa a função e os valores que a escola dissemina no contexto histórico-social em questão.

Esta concepção de docência, com ênfase no domínio dos conteúdos e suas respectivas metodologias, dissociada de condicionantes externos que gravitam em torno da ação docente, expressa uma concepção de prática pautada na racionalidade técnica, a qual Contreras (2012, p. 101) apresenta a crítica como “solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. De certa forma, isso faz do professor um mero reproduzidor técnico, retirando a necessidade da reflexão das contradições sociais da qual a educação e a prática de ensino estão inseridas.

Ainda acerca desta questão, Houssaye (2004, p. 32) afirma que “os jovens saem em busca de ‘receitas’, ‘rotinas’, ferramentas pedagógicas que lhes permitam reconhecer um primeiro saber-fazer, um certo saber-fazer”.

Questionamo-nos a respeito do porquê dessa necessidade que os acadêmicos sentem de se ter um caminho e uma receita para seguir. Considerando a pouca ou nenhuma experiência nos contextos escolares, Houssaye (2004) afirma que dificilmente um iniciante estará bem preparado, pois assumir uma função representa um choque, um salto importante, que independe da qualidade formativa em questão.

Porém, evidenciamos a existência de fragilidades na formação inicial, por não dar conta de fornecer elementos que facilitem o desempenho desta função. Conforme Libâneo (2010, p. 575), “o domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação profissional de professores”, ou seja, compreender o conteúdo, suas vertentes, sua estrutura, e como se constitui, ao mesmo tempo que entende como ele pode ser ensinado e aprendido pelos alunos. Inferimos acerca da densidade necessária para se formar docentes capazes de conceber todo o processo de ensino. Mas também destacamos uma contradição, que é parte do processo formativo e sua relação com a educação. A dinâmica presente nas situações de ensino, não podem ser, em sua totalidade, antecipadas. A formação

[...] assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação que proporciona a preparação profissional [...]. Nessa concepção, a formação assume uma posição de inconclusão, vinculada à história de vida dos sujeitos em constante processo de construção humana. (VEIGA, 2006, p. 470).

É válido ressaltar que por conteúdos não entendemos apenas aqueles das áreas específicas de formação, e sim um conjunto de conteúdos necessários tanto para a formação do sujeito quanto do profissional, os quais são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente. Em suma, os cursos de formação de professores devem compreender, em seu currículo, diferentes componentes formativos que visem a unidade da teoria e da prática e o desenvolvimento de pesquisas, considerando o movimento da realidade.

## **Formação integrada: o desenvolvimento infantil e o conteúdo específico das áreas**

Para investigar como os acadêmicos avaliam a formação integrada para EI e AIEF no mesmo curso, elaboramos uma questão que abordasse esta formação. Como resposta, identificamos a ocorrência dos termos “prática” e “teoria”, (35%), nas quais os acadêmicos apontam para a necessidade de mais prática e menos teoria.

Esta questão acerca da teoria e da prática para a formação é histórica no Curso de Pedagogia, pois em seu cerne encontra-se a contradição entre formar ora o técnico, ora o especialista, ora o

professor e, ainda, atualmente, todos esses profissionais em um só. Essa indefinição está muito presente na identidade ou na falta de identidade sentida pelos alunos do curso e nas questões teóricas e práticas que envolvem a formação.

Sobre a questão teoria e prática, Vázquez (2007, p. 239) afirma que existe “[...] uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real” e ainda destaca que “enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas.”

Nesta afirmação do autor, é possível identificar que tanto a teoria quanto a prática, quando justificadas desconsiderando sua unidade, se esgotam, não havendo elementos para progredir. Porém, a sobreposição entre elas também apresenta limites de entendimento, pois a exemplo da prática ela “não só funciona como critério de validade da teoria, mas também como seu fundamento” (VÁZQUEZ, 2007, p. 251). Ou seja, em algum momento, através da investigação acerca desses conceitos, a teoria e a prática se fundem mutuamente.

Reiteramos que tanto a formação de professores quanto o trabalho docente não podem ser fragmentados, dicotomizados entre o aprender e o executar, pois constituem um trabalho inteiro, requerem, portanto, apropriação teórica, do contexto, da história, da realidade concreta, de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, dentre outras determinações que influenciam na formação humana, assim como da ação, da prática social voltada aos sujeitos. (PORTELINHA; BORSSOI, 2015).

Outra questão que nos intriga, ao analisar os questionários, é que as respostas para o que os acadêmicos percebem como conhecimentos necessários para atuar na EI e nos AIEF diferem muito, a ponto de que na EI destaca-se o desenvolvimento, e nos AIEF, os conteúdos. Como se para ensinar os conteúdos não fosse necessário conhecer o desenvolvimento da criança e, ainda, como se o Curso de Pedagogia se separasse em dois, onde cada qual precisa enfatizar determinadas questões em detrimento das demais.

Precisamos compreender a criança em sua totalidade, para não fragmentarmos seu conhecimento, seu aprendizado e seu desenvolvimento em séries, etapas e turmas. Ela possui especificidades inerentes a cada momento de sua vida, mas o processo de desenvolvimento e aprendizagem não pode ter rupturas; ele precisa ser contínuo e crescente.

É importante destacar que estamos analisando o mesmo curso e o mesmo professor, mas os questionários revelam que os acadêmicos apresentam concepções e entendimentos diferentes para cada etapa do ensino, compreendendo que o desenvolvimento infantil, pertence à docência da EI e o domínio dos conteúdos específicos crucial para a docência nos AIEF, evidenciando uma dicotomia.

O que é evidente pelo fato de que a EI e os AIEF compreendem etapas distintas conforme a LDBEN, de modo que cada uma possui um repertório próprio de especificidades, o que é revelado pelos acadêmicos. Com base em uma pesquisa realizada em cursos de pedagogia, sobre a formação polivalente, Pimenta (2019, p. 69-70) destaca que

O que se tem constatado nas instituições de EI e dos Aief são práticas cada vez mais ligadas aos processos de alfabetização das crianças pequenas, de modo a prepará-las para um ambiente escolar futuro, tendo por base uma concepção de criança como “vir a ser”, um miniadulto, não um sujeito, que tem necessidades e interesses no “aqui e agora”.

Observamos, frente a esse resultado, que a ideia de continuidade presente no processo formativo das crianças de zero a dez anos, relaciona-se diretamente com a ideia de preparação para a próxima etapa, deixando o ensino a desejar em questões fundamentais para essa criança.

Entendemos a complexidade de formar esse professor da EI e dos AIEF no mesmo curso, devido aos inúmeros aspectos e conhecimentos que devem ser contemplados, de modo a evidenciar deficiências na formação. Mas, ao mesmo tempo, compreendemos a importância de não fragmentar a formação desse profissional, e não a retirar da universidade.

Reconhecemos também que a educação infantil e as produções relacionadas à criança e a infância são relativamente atuais em nosso meio, o que acarreta problemas e indefinições quanto à formação do profissional que atue com essa faixa etária. Tendo isso em vista, nos questionamos: É possível não dicotomizar o desenvolvimento infantil e os conteúdos específicos, de modo a conferir unidade ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, rompendo com a fragmentação existente?

Talvez, precisamos primeiramente romper com a ideia de que às crianças matriculadas dos AIEF cabe o ensino do conteúdo acima de qualquer coisa. É necessário superar esse entendimento da docência como ensino, transmissão e instrução, não só em nossos discursos, mas em nossas práticas docentes. E isso não significa esquecer os conteúdos, mas pensar em uma formação mais abrangente, humana e política. Uma formação que, além de qualificar os sujeitos para o mundo, para o futuro – pois isso está intrínseco no processo formativo –, humanize-os.

### **Considerações Finais**

O presente artigo versou acerca da formação inicial para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no Curso de Pedagogia, tendo como finalidade evidenciar o contexto, a realidade e as especificidades pertinentes à esta formação.

Sabemos que a formação integrada para EI e AIEF no Curso de Pedagogia ocorre legalmente neste espaço há mais de dez anos, a partir da promulgação das DCNCP. Todavia, considerando as vivências e informações evidenciadas nas pesquisas, documentos e questionários, inferimos que ainda existem indefinições que dificultam o entendimento das especificidades do pedagogo a ser formado, tal como das funções deste profissional, fazendo-se necessário problematizá-los para vislumbrar uma melhor qualificação desses profissionais.

Para um entendimento mais aprofundado acerca de cada formação, buscamos compreender o que é específico para cada etapa: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque, mesmo que vislumbremos a educação como um processo contínuo, não podemos desconsiderar que cada etapa possui algo que lhe é específico, visto que exercer a docência com crianças de 0 a 3 anos é muito diferente de fazê-lo com crianças de 12 anos.

Pautada em pesquisas e documentos, verificamos também que pouco se diz a respeito do conjunto de conhecimentos e saberes necessários para ser professor. Não apenas aqueles direcionados somente às áreas específicas (português, matemática, ciências, geografia...), os quais reconhecemos sua importância, mas a necessidade de um conhecimento sistematizado fundamental para instrumentalizar uma formação histórica e socialmente situada. Tendo em vista a dinâmica existente na sociedade, não podemos nos bastar de técnicas, receitas e metodologias descontextualizadas.

A profissão aqui analisada vai muito além do ensino de metodologias e de práticas aplicáveis, pois formamos e educamos seres humanos, cada qual com seu contexto e condições de vida. Por isso, faz-se tão indispensável pensarmos na sociedade que almejamos e em que tipo de sujeito queremos para ela.

Acreditamos que todos os componentes constantes em um processo formativo são fundamentais para formar o professor, tanto da EI quanto dos AIEF. Porém nossos questionamentos são transformados em guias de aplicação. Quando questionamos sobre a qualidade da formação no curso de Pedagogia, buscamos, por meio da pesquisa, avanços e melhorias para este processo, pensando sempre na formação de sujeitos críticos, que possam ajudar a transformar essa realidade.

Até que ponto esta formação integrada não está a serviço de uma formação esvaziada de fundamentos e teorias educacionais, uma vez que esta requer uma diversidade de componentes formativos e curriculares com uma carga horário bastante limitada? Será que esta formação está acompanhando o movimento da realidade e todas as transformações que ela abarca?

Reiteramos ainda a necessidade de formar tanto o professor da EI quanto dos AIEF na universidade, considerando o princípio de indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, próprios desse lócus formativo, e ressaltando que a docência não se resume ao ato de dar aula, mas a todo o processo educativo.

Analisando a valorização profissional e a necessidade formativa do professor de cada etapa da educação, será que a existência de cursos distintos nas universidades não lhes conferiria mais valor e fundamentos para sua docência?

Vale lembrar que no cenário atual, temos uma reformulação na política de formação de professores, a qual culminou na resolução CNE/CP n. 22/2019, que apresenta novas diretrizes para a formação de professores da educação básica.

Esta resolução desconsidera inúmeras reivindicações e discussões já existentes acerca da formação de professores, retratando um caráter pragmático que retoma a pedagogia das competências e os interesses neoliberais de mercado, objetivando a padronização da formação e dos currículos com o intuito de apresentar parâmetros mais exatos para avaliação e fiscalização dos docentes.

O Curso de Pedagogia está contemplado nas novas diretrizes, apenas no capítulo voltado à gestão, desconsiderando-o quanto aos professores da EI e dos AIEF, dando indicativos para a reformulação deste curso com vistas a uma fragmentação da educação e de seus processos, uma vez que acenam para uma formação diferenciada em cursos específicos, com ênfase na prática, nas competências e habilidades.

Ressaltamos, que ao questionarmos e problematizarmos a formação integrada no Curso de Pedagogia, não estamos defendendo a prescrição curricular, a racionalidade técnica e a epistemologia da prática presentes nas novas diretrizes para formação de professores, mas sim uma formação fundamentada nos princípios da base comum nacional, ancorados em sólida formação teórica e interdisciplinar.

Portanto, é necessário aprofundarmos nosso olhar frente as reais necessidades formativas deste docente, com vistas a promover uma formação que compreenda a criança em sua unidade, mas que não desconsidere suas especificidades.

## Referências

BARBOSA *et al.* Pedagogo generalista – professor de educação infantil: implicações e desafios de formação. Rev. FAEEBA, Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 252 de 11 de abril de 1969.** Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n.º 100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, p. 27833, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESTÁGIO. In: MICHAELIS. Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35jyG7I>. Acesso em: 15.set.2020.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.



GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 4. ed. ArtMed, 1998. Cap. 7, p. 149-192.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade Teoria e Prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo *et al.* **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.º 69, Dezembro/99. p. 61-79.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n, 96, Especial, p. 797-818, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Rev. Olhares e Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n.º 50, 2015.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Revista Ciência & Educação**, vol. 5, n. 2, Bauru, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes. **O Estágio como articulador da docência, da pesquisa e da gestão no Curso de Pedagogia**. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – PUCPR, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Luiz Carlos Rodrigues da; COSTA, Maria Erlinda Miranda. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho a ser trilhado. **Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad**, vol. 2, n. 3, jul/2016. p. 182-192.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história

da educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n.14, p. 61-88.

UNIOESTE. **Resolução n.º 109/2008** – CEPE. Aprova o Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia – *campus* de Francisco Beltrão, 29 de maio de 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. *In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*. 13, 2006, **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-482.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Mal Necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). *In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.)*. **História Social da Infância no Brasil**. 9. Ed rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016. p. 165 – 204.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010.

Recebido em 09 de novembro de 2020.

Aceito em 18 de fevereiro de 2021.