

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE PIRES COSTA

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UFMS**

TRÊS LAGOAS
2025

ALINE PIRES COSTA

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
ESTUDO A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DA UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Formação de Professores.

TRÊS LAGOAS
2025

COSTA, Aline Pires. **A formação inicial do professor da Educação Infantil:** um estudo a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia da UFMS. 2025. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Presidente da Banca

Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Interno

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Externo

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Suplente

Profa. Dra. Sheila Fabiana Quadros

Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a atenção e contribuição do Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta durante o processo de realização deste trabalho.

A Deus e minha família que vivenciou essa fase junto comigo.

A minha mãe Marlene Pires, que sempre estava preocupada com o andamento do meu trabalho.

Ao grupo de amigas, com quem me reúno às quintas-feiras, por torcerem por mim e tornarem meus dias mais leves e alegres, ajudando a aliviar o cansaço e o desconforto do trabalho.

Quero agradecer de coração a cada uma de vocês, Eliane, Mayara, Naiara, Thais, Tatiane e Lucilene por esses anos de amizade e parceria na educação. Em cada encontro nosso regado a risadas, confidências, vocês me lembram do valor de ter ao lado mulheres tão queridas, animadas e profissionais. Obrigada por dividirem sonhos e desafios, por celebrarem conquistas e também por me levantarem quando o cansaço aperta. Nossa cumplicidade fortalece não só nosso trabalho como professoras, mas a amizade verdadeira que construímos ao longo dos anos.

RESUMO

O avanço histórico do trabalho com a Educação Infantil a partir de marcos teórico-metodológicos e concepções político-pedagógicas, acabam por impactar de forma direta e profunda na formação dos profissionais para atuar na Educação Infantil, demandando a produção de processos de formação plena dos professores, mas sem desconsiderar as especificidades desta etapa educativa. O Curso de Pedagogia, passou a responder, no sistema educacional brasileiro, como espaço formativo que guarda o conjunto das intencionalidades político-pedagógica e as expectativas teórico-práticas de uma formação docente em diálogo com as novas exigências e especificidades da Educação Infantil. Portanto, a presente pesquisa se estrutura a partir do problema-hipótese de que as demandas formativas exigidas ao Curso de Pedagogia, também as inerentes as atuais reformas curriculares para formação de professores, acabam, tanto não possibilitando o aprofundamento teórico-metodológico capaz de instrumentalizar o pedagogo em sua atuação como docente na educação infantil, quanto não possibilita uma aproximação e leitura mais contextualizada da especificidade dos desafios no âmbito da sua formação para atuar na educação. Assim, a partir da análise dos PPCs, busca responder ao problema central de como as demandas formativas exigidas ao Curso de Pedagogia, incluindo aquelas decorrentes das atuais reformas curriculares, impactam a formação teórico-metodológica do pedagogo? A pesquisa responde pelo objetivo geral de analisar a formação inicial no âmbito dos Cursos de Pedagogia na Universidade face as demandas e especificidades da atuação docente na educação infantil. Metodologicamente, com aporte na abordagem qualitativa, a pesquisa se estrutura como um exercício crítico-analítico, com contribuição da técnica da Análise de Documental, por meio da análise dos PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia ofertados no âmbito da universidade federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nesse sentido, espera-se contribuir, a partir da análise da proposta político pedagógica da universidade para o Curso de Pedagogia, dentre os demais documentos e políticas por onde permeiam a proposta pedagógica da formação de professores para atuar na educação infantil, a luz de uma análise crítica, dos processos de formação de professores para atuar na educação infantil.

Palavras-chave: Formação inicial. Projeto pedagógico. Educação infantil.

ABSTRACT

The historical advance of work with Early Childhood Education, based on theoretical-methodological frameworks and political-pedagogical concepts, ended up having a direct and profound impact on the training of professionals to work in Early Childhood Education, demanding the production of full teacher training processes, but without disregarding the specificities of this educational stage. In the Brazilian education system, the Pedagogy course has come to be seen as a training space that holds all the political-pedagogical intentions and theoretical-practical expectations of teacher training in dialogue with the new demands and specificities of Early Childhood Education. Therefore, this research is based on the problem-hypothesis that the training demands placed on the Pedagogy course, as well as those inherent in the current curricular reforms for teacher training, end up not only failing to provide the theoretical-methodological depth capable of equipping the pedagogue in their work as a teacher in early childhood education, but also failing to provide a more contextualized approach and reading of the specificity of the challenges within the scope of their training to work in education. General objective: To analyze initial training within the scope of Pedagogy Courses at the University in the face of the demands and specificities of teaching in early childhood education Specific objectives: To study the characteristics of the proposal for initial training in early childhood education within the scope of UFMS Pedagogy Courses; To analyze the theoretical, political and cultural conceptions and the legal bases that guide UFMS pedagogy PPCs; To understand the potential and limits of initial training to work in early childhood education developed in UFMS pedagogy courses. Using a qualitative approach, the research is structured as a critical-analytical exercise, with the contribution of the Documentary Analysis technique, by analyzing the PPCs - Pedagogical Projects of the Pedagogy Courses offered at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The guidelines and norms of early childhood education policy and teacher training policy must be present in the Political Pedagogical Projects of the degree courses. In this sense, we hope to reflect on the historical and legal aspects of the university's political-pedagogical proposal, among the other documents and policies that permeate the pedagogical proposal for training teachers to work in early childhood education, in the light of the Historical-Cultural Theory in the pedagogical projects of the degree courses through the Pedagogy Courses offered by the Federal University of Mato Grosso do Sul.

Keywords: Initial training. Pedagogical project. Early childhood education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Matriz curricular do curso. Componentes curriculares das disciplinas referente a Educação Infantil de Três Lagoas. Conteúdos específicos – CPTL.....	76
Quadro 2.	Conteúdos de dimensões práticas na educação Infantil- CPTL.....	80
Quadro 3.	Complementares optativas referentes a Educação Infantil - CPTL.....	82
Quadro 4.	Aprofundamento em docência- CPTL.....	87
Quadro 5.	Núcleo de estudos básicos disciplinas referente a Educação Infantil de Campo Grande – FAED.....	88
Quadro 6.	Conteúdos de dimensões práticas- FAED.....	89
Quadro 7.	Núcleo de diversificação de estudos disciplinas referente Educação Infantil- FAED.....	90
Quadro 8.	Núcleo de estudos Integradores – FAED.....	92
Quadro 9.	Complementares optativas – FAED.....	96
Quadro 10.	Disciplinas referentes a Educação Infantil - Curso de Pedagogia do Pantanal CPAN. Núcleo de estudos da formação geral.....	98
Quadro 11.	Núcleo de estudos integradores – CPAN.....	99
Quadro 12.	Complementares optativas – CPAN.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CFE - Conselho Federal de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FAED - Faculdade de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HEM - Habilitações Específicas de Magistério

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MS - Mato Grosso do Sul

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

THC - Teoria Histórico-Cultural

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
1.1 BASES LEGAIS E NORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, DIRETRIZES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS REFERENTE A ATIVIDADE DOCENTE.....	33
2 REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL E O CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	38
2.1 O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL: DOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	39
2.2 O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	46
2.3 O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA OS PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSOS DE PEDAGOGIA.....	52
3 OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS.....	57
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS PELA UFMS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, A PARTIR DA ANÁLISE DOS PPCS DOS CURSOS OFERTADOS NOS CAMPI DA UNIVERSIDADE.....	58
3.2 ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA DAS DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. CARACTERIZANDO ASSIM AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DOS PPCS QUANTO ÀS DIMENSÕES E CONCEPÇÕES FORMATIVAS, POLITICAS, ÉTICAS E CULTURAIS.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	113

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do atendimento educacional às crianças, os processos de aprendizagem e o olhar para o desenvolvimento infantil se estruturam de forma processual, tanto do ponto de vista das concepções educacionais, quanto do papel do atendimento nas instituições de educação infantil.

É possível apontar que as marcas desta processualidade histórica podem ser identificadas, contemporaneamente, nas exigências teórico-metodológicas de pensar o desenvolvimento e aprendizagem infantil de forma indissociável entre as relações do cuidar e as intencionalidades do educar intrínsecas ao cuidado.

O avanço histórico do trabalho com a Educação Infantil a partir dos referidos marcos teórico-metodológicos e concepções político-pedagógicas, acabam por impactar de forma direta e profunda na formação dos profissionais para atuar na Educação Infantil, demandando a produção de processos de formação plena dos professores, mas sem desconsiderar as especificidades desta etapa educativa.

A Educação Infantil está definida na legislação brasileira como a primeira etapa da educação básica, destinada às crianças de 0 a 5 anos, e possui diretrizes que visam promover o desenvolvimento integral dos pequenos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece que essa etapa deve garantir o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade. O sistema educacional brasileiro, quer pelas provocações advinda da elaboração e homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996 –, ou pelo esforço de produzir um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para as etapas da educação básica, quanto para os cursos de formação de professores, foi indicando e consolidando o entendimento de que o Curso de Pedagogia deveria figurar como lócus central da formação de professores para atuar na etapa da Educação Infantil.

O Curso de Pedagogia, conseqüentemente, passou a responder, no sistema educacional brasileiro, como espaço formativo que guarda o conjunto das intencionalidades político-pedagógicas e as expectativas teórico-práticas de uma formação docente em diálogo com as novas exigências e especificidades da Educação Infantil.

As atuais reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro expressas pela nova Base Nacional Comum Curricular, para a etapa da Educação Infantil,

aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e o consequente impacto sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos para formação de professores, pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), representam uma nova fase nas exigências históricas constitutivas desta etapa educacional, comumente justificada como intervenções necessárias para resguardar mudanças educativas atualizadas com as demandas do tempo presente.

Não obstante, a especificidade formativa do pedagogo tendo em vista a atuação docente na educação infantil, a partir de um conjunto de exigências institucionais, políticas e de concepções formativas, convém indicar, também, que este curso guarda compromisso com a formação ampliada-plena de educadores para atuar em uma diversidade de áreas, tais como: gestão educacional, coordenação pedagógica, educação em espaços não escolares, entre outros. O que intensifica os desafios quanto a formação demandada ao Curso de Pedagogia.

O curso de formação inicial em Pedagogia possibilita a constituição de educadores para atuarem em diversas áreas, diante da caracterização da proposta de formação do pedagogo materializada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de pedagogia, há aspectos muito relevantes que precisam ser analisados a fim de que se forme um profissional para atuar com as novas demandas, exigências e especificidades atuais.

Conforme Pimenta *et al.* (2017, p. 18):

Assim, observa-se um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares.

A base epistemológica constituída por tais políticas e concepções auxilia, inicialmente, à delimitação dos conceitos no sentido de estudar as características da proposta de formação docente para atuar na educação infantil, de forma cientificamente orientada e, em seguida, analisar o alcance e caracterização da proposta de formação docente para atuar nessa etapa.

Ao refletir sobre os aspectos históricos, legais e frente a isto a proposta político-pedagógica da universidade, dentre os demais documentos e políticas por onde permeiam tais discussões, permitem a caracterizar a proposta de formação de pedagogos no âmbito dos cursos de pedagogia ajudando assim a problematizar como os documentos e normas preveem a formação do professor para atuar na educação infantil.

Assim, a relação entre as exigências, especificidades e múltiplas singularidades da Educação Infantil e o espectro de exigências demandadas ao pedagogo no âmbito de sua formação no Curso de Pedagogia passa a figurar como problema central da presente pesquisa. Portanto, a presente pesquisa se estrutura a partir do problema-hipótese de que as demandas formativas exigidas ao Curso de Pedagogia, também as inerentes as atuais reformas curriculares para formação de professores, acabam, tanto não possibilitando o aprofundamento teórico-metodológico capaz de instrumentalizar o pedagogo em sua atuação como docente na educação infantil, quanto não possibilita uma aproximação e leitura mais contextualizada da especificidade dos desafios da relação teoria e prática no âmbito da sua formação para atuar na educação. Portanto, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), como as demandas formativas exigidas ao Curso de Pedagogia, incluindo aquelas decorrentes das atuais reformas curriculares, impactam a formação teórico-metodológica do pedagogo?

A escolha do tema dessa pesquisa deu-se diante das experiências pedagógicas realizadas no trabalho com a Educação infantil, depois da formação da pesquisadora em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A trajetória na UFMS começou em 2008, quando iniciei a graduação, concluída em 2011. Durante esse período, a pesquisadora foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que proporcionou uma experiência na docência. Em 2014, aprofundou os estudos com uma especialização em Educação Infantil, área na qual atua desde a posse no concurso de 2015. O trabalho na Educação Infantil sempre é uma experiência desafiadora e apaixonante, pois esta é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, exigindo um olhar sensível e comprometido com a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Em 2023, a pesquisadora retornou à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) como estudante regular do mestrado e educação, dando continuidade à formação e aprofundando os estudos na área. Além disso, é membro do grupo de estudos GFORP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores, o que tem ampliado as possibilidades de reflexões sobre as políticas públicas e a formação docente.

A partir de todas as aproximações e experiências proporcionadas pela vivência da pesquisadora no papel de professora e coordenadora em um Centro de Educação Infantil, o trabalho com professores despertaram o interesse em desenvolver uma pesquisa tendo por objeto, a formação do pedagogo na Universidade para atuar na Educação Infantil. Esta motivação se justifica ainda mais quando se observa que ainda é limitado o volume

de conhecimento sobre as demandas e especificidades da atuação docente na educação infantil, bem como de reflexões em torno das políticas públicas de formação de professores para atender as especificidades da educação infantil.

A pesquisa também se justifica acadêmica e cientificamente devido à baixa produção de conhecimento sobre a temática a partir das nuances de pesquisa anunciados para este trabalho, ou seja, discutindo a formação inicial na universidade para atuar na educação infantil, considerando os projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia.

Assim, o trabalho responde pelo objetivo geral de: analisar a formação inicial no âmbito dos Cursos de Pedagogia na UFMS face as demandas e especificidades da atuação docente na educação infantil. E pelos objetivos específicos: i) estudar as características da proposta de formação inicial da educação infantil no âmbito dos Cursos de Pedagogia da UFMS; ii) analisar as concepções teóricas, políticas, culturais e as bases legais que norteiam os PPC de Pedagogia da UFMS; iii) compreender as potencialidades e limites da formação inicial para atuar na educação infantil desenvolvida nos cursos de Pedagogia da UFMS.

Metodologicamente, a presente pesquisa responde por um caráter qualitativo, enquanto abordagem que responde a questões bem particulares e trabalha com aspectos subjetivos de fenômenos que não podem ser reduzidos nem quantificados (Minayo, 2004).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a abordagem qualitativa requer “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Analisa-se o objeto de pesquisa numa perspectiva histórico-dialética, na qual é preciso reconhecer sua expressão de movimento, contradição, historicidade, compreendendo, portanto, o objeto de estudo como algo vivo, dinâmico. Ao longo da presente pesquisa buscaremos analisar como essas contradições influenciam a mudança social, o desenvolvimento das instituições e as contradições subjacentes à história e à sociedade.

A esse respeito Marx (2008, p. 241) afirma que:

Não há produção possível sem um instrumento de produção [...] não há produção possível sem trabalho passado acumulado [...]. Finalmente a produção também não é apenas uma produção particular, surge sempre sob a forma de um determinado corpo social de um indivíduo social, que exerce sua atividade num conjunto mais ou menos vasto e rico de ramificações da produção.

Sendo assim, os instrumentos de produção que podem ser o conhecimento, a técnica e a experiência não surgem do nada; eles são fruto de um trabalho acumulado ao longo do tempo.

A abordagem qualitativa da pesquisa e sua estrutura como um exercício crítico-analítica, recebe contribuição da técnica da Análise Documental, enquanto técnica analítica utilizada para o estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia ofertados no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na modalidade presencial, a saber: Faculdade de Educação (FAED) de Campo Grande com PPC de Pedagogia¹; Campus Pantanal com um PPC de Pedagogia; e Campus de Três Lagoas com um PPC de Pedagogia. Destaca-se que, no conjunto dos Campi da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o total de cursos presenciais de Pedagogia ofertados chegam a oito, contudo, a escolha pelos cursos vinculados ao três Campi supracitados, justifica-se pela sua oferta verticalizada, ou seja, são ofertas de graduação em Pedagogia acompanhadas de oferta de Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e/ou Doutorado em Educação).

O referido exercício crítico-analítico consiste em olhar o objeto de pesquisa sob a mediação de leituras e aproximações críticas e de forma articulada à lógica e à história da manifestação do objeto analisado. Ou seja, se fundamenta na análise crítica das relações de poder presentes nas instituições, organizações e sistemas sociais, e tem como objetivo buscar formas de transformação social.

Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional (Saviani, 2016, p. 18).

A Análise Documental, na presente pesquisa, disporá de um conjunto de documentos primários, representados pelos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia em fluxo no âmbito a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, conforme já indicado, bem como, de um conjunto de documentos complementares, que diz do conjunto de legislações correlatas e relacionadas a produção e fundamentação dos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso, tais como: LDB de 1996; Parâmetros Curriculares

¹ A Faculdade de Educação (FAED) do Campus de Campo Grande oferta dois cursos de Pedagogia, oferta diurna e oferta noturna, contudo, a redação dos respectivos PPCs atende a mesma orientação, permitindo, que na presente pesquisa, seja feita referência aos cursos de Pedagogia da FAED a partir de um PPC.

Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010; PNE 2014-2024); Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referências Curriculares do Estado de Mato Grosso do Sul e do Município de Três Lagoas e BNC-Formação Inicial; entre outros.

Convém destacar a afirmação de Ludke e André (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Por fim, destaca-se que a análise proposta objetiva, também, a compreensão dos desafios e possibilidades da formação do Pedagogo nos Cursos de Pedagogia, tendo em vista as especificidades teórico-metodológicas demandas aos professores que atuam na etapa da Educação Infantil.

Justifica-se pela necessidade de mais pesquisas sobre a formação do pedagogo com potencial de percepção do tratamento conferido às características das propostas dos cursos e a relevância da produção de conhecimento nessa área para que possa auxiliar a compreender as potencialidades e limites da formação docente para atuar na educação infantil.

O presente estudo se estrutura a partir de três seções. Na primeira seção aborda o curso de pedagogia no Brasil e a formação de professores para atuar na educação infantil; na segunda, analisa as reformas curriculares no Brasil e o currículo para educação infantil enquanto desafios para a formação de professores; e a terceira estua os projetos político pedagógicos e a formação inicial de pedagogos para atuar na educação infantil no curso de pedagogia da UFMS.

1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da formação de professores para educação infantil no Brasil é marcada por diversas fases e transformações significativas ao longo dos séculos. Para a Educação Infantil ter a importância que possui hoje, foram necessários inúmeros movimentos sociais e educacionais que buscaram o reconhecimento legal da educação de crianças de 0 até 6 anos (Martins, 2007). Desde os primórdios da colonização até os dias atuais, a preparação de profissionais para o exercício do magistério passou por mudanças que refletiram não apenas os contextos políticos e sociais, mas também as concepções pedagógicas vigentes em cada período.

A formação de professores para a Educação Infantil no Brasil se configurou ao longo das décadas do século XX de formas variadas, muitas vezes privilegiando o saber ligado ao senso comum em detrimento do saber técnico-científico. Nessa perspectiva, aqueles profissionais acreditavam, por exemplo, que para lidar com crianças bastava ter amor e que quem já havia lido um livro que discutisse sobre infância entenderia tudo sobre ela (Martins, 2007, p. 18).

Neste sentido, o curso de formação de professores no Brasil desempenha um papel crucial na formação de profissionais para atuarem na educação, desde a educação infantil até o ensino superior. Ao longo das últimas décadas, o curso passou por transformações, adaptando-se às demandas da sociedade e às mudanças no campo educacional. Exploraremos aqui a evolução, as características e os desafios enfrentados pelo curso de Pedagogia no contexto brasileiro.

Na história da formação de professores no Brasil, durante os períodos colonial e imperial, a educação estava fortemente ligada aos interesses da Igreja Católica e ao poder político da época. Segundo Tanuri (2000, p. 62):

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.

Os professores eram em sua maioria religiosos e a formação docente ocorria de forma informal, com ênfase na transmissão de valores religiosos e morais. Não havia nenhuma formação teórica específica era somente a prática. “Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de ‘professores adjuntos’”

(Tanuri, 2000, p. 63). Após os movimentos de independência do país, a formação de professores passou por mudanças significativas, com a expansão do ensino público e a criação de novas instituições de formação de professores. Conforme Tanuri (2000, p. 63),

As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar [...].

A primeira escola normal de formação para o magistério no Brasil foi criada em 1835, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Esta instituição foi um marco importante na história da educação brasileira, tendo como objetivo a formação de professores para atuar no ensino primário. De acordo com Saviani (2009, p. 144):

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras.

A reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais no Brasil em 1834 pode ser atribuída a uma combinação de fatores, entre os quais destacam-se as deficiências didáticas e, principalmente, a falta de interesse da população pela profissão docente. As primeiras escolas normais muitas vezes não possuíam instalações adequadas ou materiais suficientes para uma formação de qualidade.

Os programas de ensino nem sempre estavam alinhados com as necessidades práticas do ensino primário, faltando uma abordagem mais prática e contextualizada.

Embora métodos como o lancasteriano estivessem sendo introduzidos, a resistência a novas práticas e a falta de professores treinados nestas metodologias prejudicavam a eficácia do ensino.

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (Tanuri, 2000, p. 65).

Nesse período, o Brasil estava enfrentando desafios econômicos, políticos e sociais que afetavam todos os setores, incluindo a educação. O sistema educacional estava em seus estágios iniciais, com iniciativas limitadas para expandir e melhorar a formação

de professores. As condições de trabalho nas escolas eram frequentemente difíceis, com grandes turmas, falta de recursos e ambientes de trabalho inadequados.

A população em geral possuía um baixo nível de escolaridade, o que reduzia a quantidade de candidatos qualificados e interessados em seguir a carreira docente

No entanto, a qualidade da formação continuava sendo um desafio, com currículos desatualizados e falta de infraestrutura nas escolas normais.

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescenta-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras (Tanuri, 2000, p. 65).

Essa combinação de fatores resultou em um número reduzido de alunos matriculados nas escolas normais, afetando a qualidade da educação oferecida e retardando a profissionalização do magistério no Brasil.

Assim, a falta de interesse pela profissão docente, combinada com as deficiências didáticas das escolas normais, limitou significativamente a capacidade dessas instituições de formar um número adequado de professores qualificados na época.

[...] em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (Tanuri, 2000, p. 64).

A entrada de mulheres nas escolas normais do ensino brasileiro começou a ganhar força nas décadas finais do império, impulsionado por diversas transformações sociais, econômicas e políticas.

As primeiras escolas normais, criadas no início do século XIX, eram inicialmente destinadas à formação de professores do sexo masculino. No entanto, à medida que a necessidade de professores crescia, percebeu-se a importância de incluir mulheres nesse processo.

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (Tanuri, 2000, p. 66).

Houve um aumento significativo no número de mulheres matriculadas em escolas normais. Foi quando começa “a ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída” (Tanuri, 2000, p. 66). Esse crescimento foi impulsionado pela percepção de que a docência era uma profissão adequada e respeitável para mulheres.

A Primeira República viu esforços significativos para expandir e universalizar o ensino primário. A educação era vista como fundamental para o progresso e a modernização do país. No entanto, a implementação foi desigual, com maior ênfase nas áreas urbanas e no Sudeste.

Foram promulgadas leis para promover a educação primária, que visava organizar e padronizar o sistema de ensino, o ensino primário e a profissional, o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios (Tanuri, 2000).

Mas a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas (Tanuri, 2000, p. 69).

Apesar dos esforços, o acesso à educação primária permaneceu limitado, especialmente nas áreas rurais e entre as populações mais pobres. A infraestrutura escolar era precária e o financiamento insuficiente. A educação durante a Primeira República foi marcada por grandes desigualdades regionais. As regiões mais ricas, como o Sudeste, tinham melhores infraestruturas educacionais em comparação com o Norte e Nordeste.

Tanuri (2000) destaca que o Movimento da Escola Nova teve grande influência no Brasil a partir da década de 1920, influenciando reformas educacionais e a formação de professores. Esse movimento, inspirado em teorias de educadores como John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Freinet e Decroly, entre outros, buscava transformar a escola em um espaço mais democrático e voltado para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Ao longo do tempo, a formação de professores passou por diversas reformas e reconfigurações, culminando na criação dos cursos de Pedagogia na década de 1930. Inicialmente voltados para a formação de professores do ensino primário, os cursos de Pedagogia expandiram-se para abranger todas as etapas da educação básica e, posteriormente, também o ensino superior. Nesse período também houve uma maior institucionalização da educação infantil no Brasil, com a criação de instituições específicas para atender crianças pequenas, como os jardins de infância.

No intuito de modernizar e melhorar a qualidade do ensino superior ocorreu uma organização nos cursos de formação de professores com as ideias de Anísio Teixeira “a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil” (Saviani, 2009, p. 146). Seguindo referência dessa faculdade para as demais escolas de nível superior, estas escolas utilizavam em sua organização o “esquema 3+1”. Nos primeiros três anos, os estudantes seguiriam um currículo abrangente de estudos gerais. Este currículo incluiria uma ampla gama de disciplinas básicas. O último ano do esquema seria dedicado a estudos especializados na área escolhida pelo estudante.

Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (Saviani, 2009, p. 146).

A formação de professores, nos cursos normais e no curso de pedagogia, “tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (Saviani, 2009, p. 14), sendo assim com pouca ênfase na teoria e na prática pedagógica específica.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Brasil foi a Lei nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961, representou um marco na regulamentação da educação no país, estabelecendo diretrizes gerais para todos os níveis de ensino e instituindo normas para a organização da educação nacional. De acordo com Tanuri (2000, p. 78):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

O primeiro parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) referente ao currículo mínimo do curso de Pedagogia foi o Parecer nº 251, aprovado em 4 de abril de 1962. Esse parecer estabeleceu as diretrizes para a estruturação dos cursos de Pedagogia no Brasil,

com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar em diferentes áreas da educação, como ensino, administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar. Na Visão de Tanuri (2000, p. 78) “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país”.

Com a LDB de 1971, houve uma gradual substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de magistério em nível de 2º grau (equivalente ao ensino médio). “Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau” (Saviani, 2009, p. 147).

Durante a Ditadura Militar, a formação de professores foi marcada por uma forte influência ideológica e repressão política. Houve um aumento do controle estatal sobre a educação e uma tentativa de padronização dos currículos das escolas normais.

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau (Tanuri, 2000, p. 81).

Os cursos de habilitação específica de magistério passaram a ser oferecidos em nível de 2º grau, com um currículo voltado para a preparação dos professores para o ensino de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (Saviani, 2009, p. 147).

Tanuri (2000, p. 82), sobre a história da educação brasileira, tece críticas às Escolas Normais, especialmente no contexto das Habilitações Específicas de Magistério (HEM).

[...] à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de

muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino.

Por conta do agravamento nas condições de formação de professores, resulta na pouca procura nas matrículas da HEM, muitas vezes ofereciam uma formação superficial, que não preparava adequadamente os futuros professores para os desafios da sala de aula. Seu currículo figura fragmentado, sem a necessária articulação entre teoria e prática. As reformas curriculares muitas vezes não abordavam as questões estruturais necessárias para uma formação de qualidade.

Este cenário motiva o Ministério de Educação e Secretarias Estaduais, propõe ações de aperfeiçoamento do magistério. Entre elas está a criação dos Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), caracterizado como um programa educacional implementado principalmente no estado de São Paulo na década de 1980.

Nos CEFAM os cursos tinham duração de quatro anos, e os alunos que ingressavam eram geralmente oriundos do ensino médio, tendo a oportunidade de se formar em magistério ao final do curso. O CEFAM tinha como objetivo a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, foi o implantado com apoio financeiro do Ministério da Educação.

Em 1991 já existiam 199 Centros em todo o país, com 72.914 matrículas. Mediante o projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, foram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental (Tanuri, 2000, p. 83).

Entre 1971-1996 a formação de professores continuou a ser oferecida predominantemente através da habilitação específica, até que novas reformas educacionais voltaram a propor mudanças na formação docente.

Finalmente, ao esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir dos anos 80, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado (Tanuri, 2000, p. 84).

No final do período, novas diretrizes e políticas educacionais começaram a emergir, propondo a valorização e a melhoria na formação de professores, buscando corrigir os problemas identificados na transição anterior.

Com o avanço das teorias do desenvolvimento infantil e das discussões sobre a importância dos primeiros anos de vida na formação das crianças, surgiram movimentos pedagógicos como a pedagogia construtivista e pedagogia de projetos. Isso influenciou a formação de professores, que passou a incorporar uma abordagem mais centrada na criança, com ênfase no brincar, na experimentação e na interação social.

A partir dos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve um maior reconhecimento da importância da formação de professores para a educação infantil. Gradualmente, foram estabelecidas diretrizes curriculares específicas para os cursos de formação de professores da educação infantil, tentando garantir uma base teórica sólida aliada a uma prática pedagógica contextualizada e sensível às especificidades das crianças pequena.

Saviani (2009, p. 151), aborda sobre os desafios inerentes à formação de professores destinados à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental que veio se consolidando ao longo do século XX até 1960 “expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino”. O autor indica para os perigos de uma formação superficial e fragmentada, que não preparar adequadamente os professores para os desafios da educação infantil e das séries iniciais. Neste sentido,

[...] manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil (Saviani, 2009, p. 151).

O risco de que a formação de professores seja dominada pela ênfase excessiva nos conteúdos culturais e cognitivos, ou seja, no conhecimento puro e teórico. Quando isso acontece, as necessidades pedagógicas, que incluem métodos de ensino, estratégias de sala de aula e o desenvolvimento de habilidades práticas para ensinar de maneira eficaz, tendem a ser colocadas a segundo plano.

Observamos com o passar do tempo que a falta de uma formação sólida contribui para a desvalorização da profissão docente, impactando negativamente na qualidade do ensino oferecido. Políticas educacionais formuladas ou implementadas, a partir de concepções e intencionalidades não comprometidas com as demandas de qualidade social

da educação infantil, podem agravar os problemas na formação de professores, perpetuando práticas ineficazes e limitando o desenvolvimento profissional dos docentes.

Todo sistema de organização do trabalho e as demandas da nova sociedade intensificam esses desafios, perpetuando práticas ineficazes e limitando o crescimento profissional dos educadores. Para reverter esse cenário, é essencial políticas educacionais que priorizem a formação de qualidade e o contínuo desenvolvimento dos professores.

1.1 BASES LEGAIS E NORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da formação de professores para a educação infantil é marcada por diversos movimentos e disputas ao longo do tempo. Historicamente, a educação infantil no Brasil tem enfrentado desafios significativos, “a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos” (Kramer, 2006, p. 798).

A intensa mobilização, debates e a inclusão da educação infantil no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) representa parte desses desafios e movimentos. Conforme Kramer (2006, p. 798),

O ensino fundamental de nove anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação às crianças de 0 a 6 anos nos últimos anos.

Leal, Amorim e Lopes (2023, p. 120) afirmam:

A formação de professores da Educação Infantil ganha centralidade na produção teórica e nas políticas educacionais a partir da definição constitucional da criança como cidadã e sujeito de direitos, das definições da LDB de 1996.

As políticas educacionais, embora viabilizem espaços de disputas, também são usadas, comumente, pelos governos, como ferramentas para exercer poder e controle sobre a sociedade. Ao definir currículos, padrões de ensino, métodos de avaliação e financiamento das instituições educacionais, o governo influencia diretamente o conteúdo e a qualidade da educação que os cidadãos recebem. Isso pode refletir interesses políticos, ideológicos e econômicos.

As políticas são marcadas por tensões relativas às perspectivas em disputa quanto aos seus objetos e objetivos nos âmbitos mais amplos e mais específicos de sua realização. Há, portanto, relações de mútua constituição entre políticas, contextos e sujeitos. Elas produzem, mais que resultados, efeitos não imediatos e não homogêneos, que se articulam com os agentes envolvidos, suas interpretações próprias e suas condições históricas objetivas e diversas (Leal; Amorim; Lopes, 2023, p. 121).

Conseqüentemente a reestruturação produtiva global tem impacto nas relações de trabalho, tanto no cenário mundial quanto no Brasil, essas mudanças no contexto político e histórico refletem nas políticas educacionais. “Isso é evidenciado nas reformas educacionais ocorridas no Brasil desde o governo militar que buscavam atender tanto à elite brasileira quanto à classe trabalhadora [...]” (Martins, 2007, p. 51).

No Brasil, assim como em outros países, essas transformações levam a uma maior flexibilização das relações de trabalho, redução de direitos trabalhistas, e uma crescente informalidade. Isso reflete a necessidade das empresas de se adaptarem a um ambiente econômico global altamente competitivo e em constante mudança (Martins, 2007, p. 51).

Atualmente, a educação infantil é reconhecida como uma etapa fundamental na formação dos indivíduos, no que diz respeito ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. A educação infantil é um direito que deve ser garantido pelo Estado, além de ser responsabilidade da família e da sociedade como um todo. “Esse reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas nos espaços coletivos e públicos é um avanço considerável, porém, ainda está muito aquém das necessidades de fato dessa infância (Martins, 2007, p. 64).

O estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no Brasil foi um processo longo e complexo, envolvendo diversos atores e etapas ao longo de décadas. Este processo reflete a evolução do reconhecimento da educação infantil como uma etapa fundamental da educação básica e a necessidade de padronizar e orientar as práticas pedagógicas em todo o país.

Estas observações e o reconhecimento do atual cenário de configuração das bases legais e normativa para a educação infantil, nela, da formação de professores para atuar na educação infantil, exige um olhar retrospectivo para seu posicionamento histórico. Aqui, buscaremos indicativos a partir do modelo de governança empresarial-militar do Estado brasileiro.

Na década de 1970, as políticas educacionais para a educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil estavam ainda em estágio inicial de desenvolvimento. O foco era

principalmente em programas que buscavam compensar deficiências educacionais e sociais oriundas de contextos desfavorecidos. Essas políticas eram fundamentadas na ideia de "educação compensatória", um conceito que visava igualar as oportunidades educacionais para crianças provenientes de famílias de baixa renda ou contextos vulneráveis. Conforme Kramer (2006, p. 799).

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares.

A educação compensatória na Educação Infantil foi adotada em diversos momentos da história educacional para tentar minimizar desigualdades de aprendizagem entre crianças de diferentes contextos socioeconômicos. Esse modelo partia da ideia de que crianças de classes populares chegavam à escola com uma dificuldade cultural ou cognitivo em relação às de classes mais favorecidas, e que a escola deveria “compensar” essas supostas deficiências.

Por volta da década de 1970, dentro de uma perspectiva compensatória, algumas propostas de trabalhos para creches e pré-escolas foram elaboradas para atender a população de baixa renda, mantendo ainda a visão assistencialista. A ideia era superar as condições sociais e as carências a que a população mais pobre estava sujeita. Percebe-se que por muito tempo permaneceu o caráter assistencialista no atendimento à infância brasileira, mesmo com as tentativas de mudança. Nas creches e pré-escolas já estava tão difundido o caráter assistencialista que, supostamente, para se tornarem educacionais, elas não precisariam abandonar o assistencialismo (Lima, 2013, p. 37).

No Brasil, essa concepção influenciou políticas e práticas educacionais, principalmente entre as décadas de 1960 e 1980. Programas e propostas pedagógicas eram estruturados para oferecer estímulos adicionais às crianças consideradas em “desvantagem”, muitas vezes com um foco excessivo na preparação para o ensino fundamental, deixando de lado uma perspectiva mais ampla do desenvolvimento infantil.

A consequência desse histórico é uma falta de profissionais devidamente qualificados para atuar na educação infantil. Foi necessário um esforço de maior atenção às políticas para qualificar esses profissionais, para transformar a educação infantil em uma etapa fundamental do desenvolvimento educacional.

Com a redemocratização brasileira e a consequente promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um avanço significativo no reconhecimento dos direitos das crianças. A Constituição garantiu o direito à educação desde os primeiros anos de vida,

estabelecendo a educação infantil como um dever do Estado e direito da criança. Como aponta Kramer (2006, p. 799):

As políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as consequências da diversidade cultural e linguística nas práticas educativas.

A LDB 9.394/1996 foi um marco importante que consolidou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de 0 a 6 anos, posteriormente alterado para até 5 anos com a obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental a partir dos 6 anos. A LDB destacou a necessidade de diretrizes curriculares específicas para essa etapa. A esse respeito diz Kramer (2006, p. 801) indica que:

Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Nos anos 1990, a partir da promulgação da Constituição de 1988, foi ocorrendo uma crescente demanda por diretrizes claras para a educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou a necessidade de um referencial curricular específico para a educação infantil.

Com esse movimento crescente pela qualidade da educação infantil, especialistas, educadores e entidades da sociedade civil se mobilizaram para assegurar que a educação infantil recebesse a devida atenção e recursos. Nesse período, houve um reconhecimento da importância da educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças. Esse reconhecimento foi impulsionado por movimentos sociais, acadêmicos e profissionais da área de educação, que defendiam a necessidade de políticas públicas específicas e de qualidade para a primeira infância.

Em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelecido pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424 de 1996. O principal objetivo do FUNDEF era garantir a redistribuição mais equitativa dos recursos destinados

ao ensino fundamental, assegurando que todas as crianças tivessem acesso à educação básica de qualidade.

O FUNDEF foi criado para garantir que os recursos destinados ao ensino fundamental fossem redistribuídos entre os estados e municípios, levando em conta o número de alunos matriculados na rede pública, uma parcela significativa dos recursos do FUNDEF era destinada ao pagamento dos salários dos professores. A gestão dos recursos do FUNDEF, cabia aos estados e municípios a responsabilidade de aplicar os recursos conforme as necessidades.

O FUNDEF foi substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que ampliou o escopo para incluir todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além de reforçar os princípios de redistribuição de recursos e valorização dos profissionais da educação e da formação inicial.

O Movimento das Fraldas Pintadas foi uma mobilização organizada por professoras e educadoras infantis no Brasil durante os anos de 2005 a 2007, reivindicando o reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa fundamental da Educação Básica e melhores condições de trabalho para os profissionais da área.

Uma grande mobilização se deu entre os anos de 2005 a 2007, quando, no rastro do neoliberalismo, o governo federal encaminhou um projeto de lei que propunha ampliar o financiamento para a Educação Básica, mas sem contemplar as creches – embora, pela legislação vigente, a Educação Básica seja composta pela Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio. O MIEIB, junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), comandou uma reação nacional de pressão ao poder executivo e legislativo, com manifestos via redes sociais, protestos nas ruas em diversas cidades e no Congresso Nacional, com a presença de dezenas de crianças em idade de creche. Essa mobilização, denominada de Movimento das Fraldas Pintadas acabou por obter a inclusão das creches na Lei promulgada, em 2007. Além da conquista em si esse movimento trouxe para o debate a dimensão política da infância, em que a criança é incorporada como sujeito ativo e parte do coletivo de lutas (Macedo; Aquino, 2016, p. 875).

O nome do movimento faz referência ao fato de que, historicamente, as professoras da Educação Infantil eram vistas mais como cuidadoras do que como educadoras, tendo que lidar com tarefas como trocar fraldas, alimentar e acalmar as crianças, sem o devido reconhecimento pedagógico de seu trabalho. As participantes do movimento pintavam fraldas com frases de protesto e as usavam como símbolo da luta por valorização profissional, melhores salários e formação específica para atuar na área.

Esse movimento teve um papel importante na conquista de direitos, contribuindo para mudanças na legislação educacional, como a valorização da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além disso, ajudou a consolidar a visão de que o trabalho com crianças pequenas envolve tanto o cuidado quanto a educação, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse processo, o Ministério da Educação (MEC) iniciou a formação de grupos de trabalho compostos por especialistas, educadores e representantes de movimentos sociais para discutir e elaborar um referencial curricular. O processo de elaboração contou com a análise de muitas pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento infantil e ideias de práticas educativas, que foram utilizadas tanto ideias nacionais quanto internacionais.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) foi oficialmente publicado pelo MEC. O documento foi dividido em três volumes: o primeiro sobre as concepções e princípios da educação infantil, o segundo sobre a formação pessoal e social, e o terceiro sobre conhecimento de mundo. Após a publicação, foram realizadas ações de divulgação e formação de educadores para implementar as diretrizes do RCNEI nas escolas e creches.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável pela normatização e regulamentação das políticas educacionais no Brasil, nesse período iniciou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em 2009, foram finalmente aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pelo CNE. Estas diretrizes estabeleceram princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular da educação infantil. Com este documento visava-se garantir um padrão de qualidade e orientar as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil.

As DCNEI estabeleceram em seu texto princípios como a criança sujeito de direitos; a indissociabilidade entre cuidar e educar; a educação inclusiva; e o respeito à diversidade étnica, cultural e social. Essas diretrizes orientaram a formulação de políticas públicas e a organização dos sistemas de ensino, também influenciaram a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil.

No que diz respeito às políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios colocam-se: ausência de financiamento da educação infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de

educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira (Kramer, 2006, p. 803).

Assim, convém voltar para a LDB, Lei nº 9.394/96, como a principal norma que regula o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, o curso de Pedagogia, para compreender as diretrizes para a formação do profissional pedagogo. No que diz respeito ao curso de Pedagogia, a LDB estabelece a formação de profissionais aptos a exercerem atividades de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de orientação educacional, gestão escolar, entre outras áreas. O curso de Pedagogia no Brasil é oferecido em instituições públicas e privadas, com duração média de quatro anos. Sua matriz curricular abrange disciplinas que fornecem conhecimentos teóricos e práticos nas áreas de didática, psicologia da educação, gestão escolar, currículo, educação inclusiva, entre outras.

O Curso de Pedagogia, conseqüentemente, passou a responder, no sistema educacional brasileiro, como espaço formativo que guarda o conjunto das intencionalidades político-pedagógica e as expectativas teórico-práticas de uma formação docente em diálogo com as novas exigências e especificidades da Educação Infantil.

Vale, aqui, retomar o que já foi indicado neste trabalho, de que ao longo da história do atendimento educacional às crianças, os processos de aprendizagem e o olhar para o desenvolvimento infantil se estruturam de forma processual, tanto do ponto de vista das concepções educacionais, quanto do papel do atendimento nas instituições de educação infantil. Neste contexto, Kramer (2006, p. 802) destaca que “do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil”.

O avanço histórico do trabalho com a Educação Infantil a partir dos referidos marcos teórico-metodológicos e concepções político-pedagógicas, acabam por impactar de forma direta e profunda na formação dos profissionais para atuar na Educação Infantil, demandando a produção de processos de formação plena dos professores, mas sem desconsiderar as especificidades desta etapa educativa.

O sistema educacional brasileiro, quer pelas provocações advinda da elaboração e homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394 de 1996 –, ou pelo esforço de produzir um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para as etapas da educação básica, quanto para os cursos de formação de professores, foi indicando e consolidando o entendimento de que o Curso de Pedagogia

passa a responder como locus central da formação de professores para atuar na etapa da Educação Infantil.

As atuais reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro expressas pela nova Base Nacional Comum Curricular, para a etapa da Educação Infantil, aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e o consequente impacto sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos para formação de professores, pela aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), revisitada e reafirmada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, altera o art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a BNC-Formação. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, ela traz fundamentos e princípios da formação; Base Comum Nacional (conteúdos e competências centrais que devem permear todos os cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura); perfil do egresso (competências docentes, investigativas e reflexivas); Estrutura e organização curricular (carga horária mínima, etapas formativas, articulação entre teoria e prática), representam uma nova fase nas exigências históricas constitutiva desta etapa educacional, comumente justificada como intervenções necessárias para resguardar intervenções educativas atualizadas com as demandas do tempo presente.

Como já mencionado, o principal marco legal para a criação de diretrizes curriculares é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. A LDB estabelece, entre outras coisas, os princípios e fins da educação nacional, bem como as normas para a formação de professores. De acordo com a LDB, cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborar e aprovar as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.

Nos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) e o CNE intensificaram os esforços para definir diretrizes curriculares que atendessem às novas demandas sociais e educacionais. Entre os principais documentos produzidos nesse período, destacam-se então as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, homologadas em 2002, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A criação das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica é um processo complexo e dinâmico, que refletiu as necessidades e os desafios da educação no Brasil. As mudanças no mercado de trabalho impactaram significativamente as políticas públicas de educação, gerando uma série de adaptações e reformas nos sistemas educacionais para atender às novas demandas econômicas e sociais. As políticas educacionais começaram a enfatizar a importância do desenvolvimento de competências gerais e específicas. Nesse sentido, conforme Martins (2007, p. 65)

A questão da formação do profissional para Educação Infantil é um dos pontos que está longe de se atingir. A formação desses profissionais ainda se encontra numa perspectiva precária, haja vista que a falta de domínio do campo da educação da criança é realidade nas diferentes regiões brasileiras.

Já a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), é um documento emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil e trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura). Essas diretrizes estabelecem as bases para a organização dos currículos e programas de formação de professores nas instituições de ensino superior do país.

No Brasil, assim como em outros países, essas transformações políticas e sociais levam a uma maior flexibilização das relações de trabalho, redução de direitos trabalhistas, e uma crescente informalidade. Isso reflete a necessidade das empresas de se adaptarem a um ambiente econômico global altamente competitivo e em constante mudança.

A escola no modo de produção capitalista vem construindo formas de filtragem social na busca de garantir o acesso diferenciado às pessoas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, formando cada grupo social para atender a um tipo de trabalho. Ademais, a mesma luta dos que detêm os meios de produção no capitalismo, em ter uma mão-de-obra especializada é, também a luta da classe trabalhadora que visa uma escola que atenda aos interesses da sua classe (Martins, 2007, p. 52).

O avanço das tecnologias digitais transformou a maneira como os trabalhos são realizados, criando novas ocupações e extinguindo outras. Refletindo assim na adoção desses currículos voltados para o desenvolvimento de competências específicas requeridas pelo mercado de trabalho.

Sendo assim,

As políticas educacionais, como parte das políticas públicas, ao mesmo tempo que se realizam como decisões e ações que articulam o Estado, os governos e a sociedade, são também instrumentos de poder e de agência de diversos sujeitos (Leal; Amorim; Lopes, 2023, p. 121).

A centralidade das políticas curriculares desempenha um papel fundamental como indutora das políticas de formação de professores. O currículo estabelece as diretrizes e objetivos educacionais, influenciando diretamente a maneira como os professores são formados. Aquilo que é priorizado no currículo reflete as escolhas e ênfases da sociedade em relação aos conhecimentos considerados essenciais. Sendo assim a educação e a formação de professores acabam difundindo suas ideias, valores e visões de mundo, consolidando uma posição de poder e controle social.

A escola no modo de produção capitalista vem construindo formas de filtragem social na busca de garantir o acesso diferenciado às pessoas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, formando cada grupo social para atender a um tipo de trabalho (Martins, 2007, p. 52).

Esse conjunto de políticas educacionais de formação de professores são cruciais para o desenvolvimento de um sistema educacional, abrangem desde currículos específicos até estratégias de formação e capacitação. Garantir uma formação de professores alinhada às demandas contemporâneas e às necessidades dos alunos não é uma especificação simples diante do contexto do agenciamento político-econômico neoliberal em que vivemos.

Todo esse panorama de reformas e políticas educacionais vem como instrumento de padronização, regulação e maior controle político-ideológico da formação dos professores e de sua carreira. Embora as diretrizes estejam postas, a implementação prática pode ser desafiadora. As instituições de ensino superior podem enfrentar dificuldades para adaptar seus currículos e programas de acordo com as diretrizes.

1.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, DIRETRIZES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS REFERENTE A ATIVIDADE DOCENTE

Conforme já indicado no texto, atualmente a educação infantil é reconhecida como uma etapa fundamental na formação dos indivíduos, no que diz respeito ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. A educação infantil é um direito que deve ser garantido pelo Estado, além de ser responsabilidade da família e da sociedade como um todo.

Com a formação de professores sendo elevada ao nível superior, espera-se que os futuros professores tenham uma base educacional mais sólida e consistente. Isso significa

uma formação teórica e prática mais abrangente, que inclui tanto conteúdos específicos de suas áreas de atuação quanto conhecimentos pedagógicos gerais, espera-se um preparo profissional bem fundamentado. Conforme Saviani (2009, p. 150):

Atualmente, à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica.

A formação de professores para a educação infantil envolve uma série de aspectos teóricos e políticos que são fundamentais para pensar uma formação de qualidade nesta etapa crucial do desenvolvimento humano. Uma formação nestes termos preconiza uma boa formação inicial de professores a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura. Assim, compreende-se oportuno trazer, para esta pesquisa, indicações sobre os princípios pedagógicos da Teoria Histórico-Cultural para pensar e consolidar uma proposta de formação para educação infantil com enfoque nas especificidades da infância.

Mello (2015), ao discutir a teoria histórico-cultural destaca a importância dessa abordagem para a educação na pequena infância. Segundo ela, a teoria histórico-cultural, é uma abordagem psicológica com o trabalho pioneiro do psicólogo Lev Vygotsky e seus colaboradores, pautada no reconhecimento de que o desenvolvimento humano é influenciado pelo contexto social e cultural no qual a pessoa está inserida, e que a aprendizagem é um processo social e mediado por outras pessoas mais experientes.

A principal contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação infantil - e para a educação, de um modo geral - foi apresentar uma teoria que se propõe a explicitar a discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza. Ao fazer isso, possibilitou compreender como esse processo acontece na infância: como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o pensamento, a fala, a memória voluntária, como aprende a controlar sua vontade, como forma capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus sentimentos, sua moral, sua ética, enfim, como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade (Mello, 2015, p. 2).

Neste sentido as crianças são vistas como participantes ativos no processo de aprendizagem. Elas não são receptores passivos de conhecimento, mas constroem o conhecimento por meio da interação com o mundo ao seu redor. “É ao longo da interação entre crianças e adultos que os jovens aprendizes identificam os métodos eficazes para memorizar - métodos tornados acessíveis aos jovens por aqueles com maiores habilidades

de memorização” (Vigotsky, 1991, p. 83). É através da interação com adultos e colegas mais experientes que as crianças aprendem e internalizam conhecimentos complexos.

Vamos percebendo, com isso, que essa concepção de desenvolvimento infantil considera o papel da educação como fundamental na formação da inteligência e da personalidade da criança: tudo o que a criança vive, experiência ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções (Mello, 2015, p. 5).

Adultos e crianças mais experientes servem como parceiros, apresentando ideias para resolução de problemas. Esses conhecimentos, inicialmente externalizados e observados pela criança, são gradualmente internalizados e se tornam parte de seu repertório cognitivo pessoal.

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).

A Teoria Histórico-Cultural dá importância à interação do indivíduo com o meio social e cultural, bem como às mediações exercidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Essas mediações são formas de intervenção didática que podem facilitar ou dificultar a aquisição do conhecimento. “No que diz respeito a Educação Infantil, a Teoria Histórico-cultural contribui em nossa tarefa de, como professoras e professores, pensar e organizar uma educação para e com as crianças” (Teixeira; Barca, 2017, p. 30).

As implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural são amplas e fundamentais para orientar a prática educativa e entender as especificidades da infância. Ela dá ênfase à interação social no processo de aprendizagem. O papel do professor como organizador é crucial na teoria histórico-cultural. Nessa perspectiva é possível reconhecer a diversidade cultural das crianças, integrando suas experiências e conhecimentos prévios no processo de ensino e aprendizagem. Isso envolve a seleção de materiais e recursos educativos que sejam culturalmente relevantes para uma perspectiva inclusiva e multicultural na sala de aula. Essa teoria foca no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento crítico, raciocínio abstrato e resolução de problemas complexos.

A partir dessa compreensão do desenvolvimento infantil, percebemos que os três elementos que condicionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas - o acesso à cultura como fonte das qualidades

humanas criadas ao longo da história, a função mediadora das pessoas mais experientes (que na escola é representada pelo professor) e a atividade que a criança realiza - precisam estar presentes nas escolas infantis e de ensino fundamental (Mello, 2015, p. 5).

Para Mello (2015) processo de desenvolvimento das qualidades e valores humanos, que são essenciais para a vida em sociedade, essas qualidades não são inatas, mas são desenvolvidas através da interação social e do acesso à cultura. O acesso à cultura como fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história acumulados e transmitidos ao longo das gerações, permite que as crianças aprendam e se apropriem dessas qualidades humanas, enriquecendo seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Por meio de estudos acerca da história da infância e da teoria histórico cultural, conseguimos perceber sua construção social, sua relação com a educação, e as contribuições de diversos campos de estudo para a compreensão da infância. Pela abordagem histórico-cultural temos o entendimento de como os estudantes aprendem. Nesta abordagem, a aprendizagem e desenvolvimento formam os conhecimentos que são elaborados pelo sujeito que pensa e aprende na relação com o outro e com o meio, em processos de constante interação com a cultura.

Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil fazem uma contribuição central para orientar a construção desses novos conhecimentos: orientam uma nova compreensão e um novo olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância (Mello, 2015, p. 3).

Atualmente temos os documentos que preveem às crianças proteção e o direito ao desenvolvimento pleno e integral, que reconhecem a infância como estágio de vida com necessidades características próprias, que entende a criança como um ator social e histórico, são seres que sentem e pensam a respeito do mundo em que vivem. “Para a teoria Histórico-Cultural, a criança é um sujeito ativo, participante do processo social de formação de sua personalidade” (Teixeira; Barca, 2017, p. 32).

Nesta perspectiva, ao consultar o Currículo da Educação Infantil do Estado de Mato Grosso do Sul ele nos afirma:

[...] a criança como um sujeito de direitos, defendendo a atenção aos seus interesses e necessidades desde o nascimento. Considerá-la como sujeito de direitos implica, entre outros, garantir no currículo da Educação Infantil a presença e experiências que lhe oportunize conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando essas formas pelas quais meninos e meninas de zero a cinco anos aprendem, é necessário pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que pensa,

age, deseja, narra, imagina, questiona e elabora ideias sobre o mundo e, a partir disso, criar oportunidades para que ela se manifeste por meio de diferentes linguagens (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 4).

Acredita-se, portanto, que as crianças têm o direito ao respeito as suas particularidades, diferenças individuais, sociais, físicas e econômicas. O direito de brincar, de socializar, ter acesso aos bens socioculturais, e o atendimento aos cuidados especiais de que necessitam a fim de garantir seu pleno desenvolvimento.

A partir da teoria histórico cultural de Vigotsky é possível compreender as diferentes fases do desenvolvimento e as características específicas de cada faixa etária essencial para pedagogia específica da infância, que valoriza o brincar, a exploração, a curiosidade e a experimentação como formas privilegiadas de aprendizagem. Isso implica em reconhecer a importância do lúdico e do afeto no processo educativo, bem como entender o papel do educador como mediador do desenvolvimento infantil, a formação de professores para a educação infantil deve ser pautada por uma sólida base teórica, que considere as especificidades do desenvolvimento infantil, e por uma perspectiva política reflexiva.

A reflexão crítica das políticas de formação de professores emerge como um imperativo essencial no contexto educacional contemporâneo. Ao analisar profundamente essas políticas, podemos identificar áreas de aprimoramento e compreender sobre os impactos dessas mudanças na qualidade da formação docente.

2 REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL E O CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O processo de redemocratização brasileira da década de 1980, formalizada na Constituição Federal de 1988, para o campo da educação, conferiu centralidade para a Educação Infantil. Passou-se a compreender e organizar um sistema de ensino que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Contudo, convém reconhecer que esta conquista se dá em um processo de profunda contradição, já que os ganhos concretos desta etapa da educação básica precisam ser disputados legal e orçamentariamente com o disciplinamento político-econômico do Estado brasileiro que, ainda em 1989, figura signatário da denominada agenda-política neoliberal.

A agenda-política neoliberal não é objeto de análise detalhada deste trabalho, mas convém a indicação, ainda que rápida, de sua caracterização, até mesmo para compreender o próprio esforço do Estado brasileiro em movimentar as reformas educacionais via política curricular – reformismo curricular.

De forma objetiva, a adoção das políticas neoliberais se expressa como agenda econômica face a aguda e estrutural crise da sociedade capitalista de final de século XX. O esgotamento do modelo econômico liberal exige respostas-reformas, mas a racionalidade capital não visualiza transformações profunda do sistema, mas um conjunto de reformas que embora indiquem mudanças, na prática consiga conservar o modelo. Neste aspecto a agenda político-econômica neoliberal responde por uma lógica profundamente conservadora.

O esforço pela conservação desta lógica exige do Estado neoliberal um aprofundamento radical da lógica de mercado em que os ganhos legais, portanto, formais, também aqueles para a educação, se efetivem a partir de matrizes de redução de custos. Razão pela qual os pesquisadores Giaretta, Lima e Pereira (2022, p. 742), reconhecem esta agenda como “[...] expressão atual e modernizada do liberalismo econômico, portanto, como expressão radicalizada da agenda político-econômica a partir da lógica de mercado e do exercício do individualismo econômico”.

Assim, os ganhos jurídicos-normativos expressos na carta constitucional de 1988 precisam ser viabilizados a partir de uma lógica político-econômica conservadora, conseqüentemente com forte controle da política orçamentária do Estado brasileiro. Uma

forma de disciplinamento dos ganhos e direitos constitucionais pela constante adoção das políticas de austeridade fiscal.

Esse tipo de disciplinamento parece exigir movimentos constantes de reformas, especialmente no campo educacional, também na etapa da Educação Infantil. As referidas reformas, a partir desta lógica, ganham centralidade nas reformas curriculares, com potencial para o disciplinamento do conjunto das políticas educacionais. Neste contexto, as reformas curriculares passam a ser a referência para as políticas de avaliação-qualidade educacional; política de financiamento e gestão educacional; do projeto pedagógico da escola; da política de material e sistemas didáticos; e das políticas de formação de professores.

Razão pela qual a análise do reformismo curricular no Brasil figura inevitável para compreender os desafios das políticas de formação de professores para atuar na Educação Infantil, bem como, não é possível fazer esta análise desconsiderando a incidência e disciplinamento da agenda político-econômica neoliberal sobre as políticas educacionais movimentadas pelo Estado brasileiro.

2.1 O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL: DOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A compreensão do reformismo curricular no Brasil, também para a etapa da educação infantil, a partir do referencial aqui expresso, exige retomar as leis que regulam a educação infantil no Brasil, no conjunto de normas que visam assegurar o direito à educação desde os primeiros anos de vida.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo, no Artigo 208, inciso IV: a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade. Complementando, no Artigo 211, §2º, no escopo do pacto federativo, que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Estes princípios constitucionais receberam disciplinamento, em 1996, pela lei complementar que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996. Já em seu Artigo 4º, estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade.

No seu Artigo 29, define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolver integralmente a criança até os cinco anos de idade e no Artigo 30: divide a educação infantil em creche, para crianças de até três anos, e pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Sobre o espectro da contradição de ganhos constitucionais no âmbito de um Estado signatário do ideário político-econômico neoliberal, a própria aprovação da LDB foi marcada por intensos debates e confrontos entre diferentes visões sobre a educação e o papel do Estado. A versão final da LDB, ao ser aprovada, refletiu uma orientação que estava alinhada com as políticas neoliberais da época, enfatizando uma descentralização, e uma autonomia das escolas a partir do ideário das parcerias com o setor privado.

Esses princípios buscavam tornar a gestão da educação mais competitiva, de acordo com a lógica de mercado, enquanto respondiam às demandas e pressões de diferentes setores da sociedade e da economia.

Isso porque o percurso que foi da gestação do projeto inicial até a aprovação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação significou sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, sendo que a versão final da LDB revela plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público (Cerisara, 2002, p. 327).

Houve um período de sete anos de intensas discussões e negociações políticas antes da aprovação da LDB. Durante esse período, diferentes grupos e interesses políticos, sociais e econômicos debateram sobre os princípios e diretrizes que deveriam orientar a educação no Brasil.

Essas leis e regulamentações em teoria buscavam assegurar que a educação infantil no Brasil respondesse pelo princípio da inclusão, e acessível a todas as crianças, reconhecendo a importância dessa etapa educacional para o desenvolvimento integral.

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (Cerisara, 2002, p. 328).

É neste contexto e no âmbito destas disputas que o sistema de ensino, ao longo da década de 1990, vai produzir as primeiras reformas, aqui expressas pelo que passou a ser denominado de reformas curriculares, pela organização dos Referenciais Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Elaborados e publicados em 1998, os RCNEI foram criados para orientar a prática pedagógica nas creches e pré-escolas, eles fornecem diretrizes sobre áreas de desenvolvimento, como linguagem, matemática, ciências naturais, artes, música e movimento. Conforme Novaes (2020, p. 61):

Este documento constituiu-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas para o norteamento de práticas educativas, e apresentou-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que subsidiaria os sistemas educacionais, que assim o desejassem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades.

Neste documento o educador deve ser um mediador do aprendizado, promovendo experiências significativas e observando o progresso das crianças. A formação contínua e multidisciplinar dos profissionais é essencial para uma prática pedagógica de qualidade.

Os RCNEIs (1998) enfatizam a importância de uma sólida formação inicial para os professores de educação infantil, que deve ser complementada por uma formação continuada ao longo de toda a carreira. “Vale destacar que o RCNEI é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais” (Cerisara, 2002, p. 335).

Os professores devem possuir conhecimentos tanto pedagógicos quanto de conteúdos específicos pertinentes à educação infantil. Isso inclui compreender o desenvolvimento infantil, as metodologias de ensino apropriadas para essa faixa etária e os conteúdos curriculares adequados.

Contudo, compreendendo uma forte incidência das políticas de controle, parametrização e de uma incidência padronizadora, tanto das intencionalidades político-pedagógicas da escola, que constitucionalmente deveria estar orientada pelas demandas concretas da práxis social da própria escola, quanto das intencionalidade político-formativas dos professores, que constitucionalmente deveria considerar as condições concretas do trabalho docente como princípio formativo, o Conselho Nacional de Educação orienta pelo debate público e coletivo do sistema educacional que resultará na construção das denominadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

É neste contexto que, em 1999, por meio da Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), atualizadas dez anos depois, pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil. A política das diretrizes estabelecera princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a organização e a oferta da educação infantil no Brasil, destacando a importância do brincar, das interações e das experiências diversificadas no desenvolvimento integral das crianças.

A resolução apresenta-se com um caráter mandatório, ou seja, é uma regra que deve ser cumprida sempre, mas que caberia a cada instituição de Educação Infantil promover uma discussão coletiva e democrática a fim de definir sobre sua proposta pedagógica (Novaes, 2020, p. 62).

As políticas das Diretrizes Curriculares Nacionais representam, efetivamente, importantes ganhos democráticos da área educacional e seus espaços de representação. Inclusive, são ganhos que dialogam muito, em termos de princípios e fundamentos político-pedagógicos, com o que preconiza a Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta esta pesquisa. Esses ganhos se estruturam a partir do reconhecimento das brincadeiras e interações como eixo pedagógico na Educação Infantil.

Convém destacar, contudo, que estes ganhos conflitam e entram em disputa com a lógica parametrizada e controle tão necessária aos operadores de mercado na educação. Estes, conseguem forte incidência avançando sobre sistemas apostilados e sistemas de avaliação externa e em larga escala, que constantemente tencionam a oferta da educação básica no Brasil, nela, também a oferta da educação infantil.

Os princípios constitucionais e seu consequente delineamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da década de 2000, passam a receber o aporte de planos de gestão da educação brasileira, os denominados de Plano Nacional de Educação (PNE). A política de Plano Nacional de Educação se traduz na definição, tida como estratégica, do sistema educacional brasileiro por um período de dez anos.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi sancionado em 2001 – PNE 2001-2010, já indicando metas específicas para a etapa da educação infantil. As metas da educação infantil no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 incluíam objetivos para a ampliação do acesso, melhoria da qualidade e redução das desigualdades na educação infantil no Brasil. Algumas das principais metas eram:

- Garantir que todas as crianças de 4 a 6 anos tivessem acesso à educação infantil em pré-escolas.

- Aumentar o número de vagas para crianças de 0 a 3 anos em creches, priorizando áreas de maior vulnerabilidade social.

- Melhorar a qualidade do ensino na educação infantil, com foco na formação dos profissionais da área, em condições adequadas de trabalho e em recursos pedagógicos adequados.

- Reduzir as desigualdades no acesso à educação infantil, com atenção especial às crianças em situação de risco ou vulnerabilidade social.

Essas metas faziam parte de uma estratégia mais ampla para melhorar a educação no Brasil, considerando o impacto da educação infantil no desenvolvimento das crianças e na preparação para o ensino fundamental.

No contexto da implementação e desenvolvimento das metas desse PNE, o Estado brasileiro indica avanços na política de financiamento na etapa da educação infantil, substituindo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de 1996, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006. Um fundo de financiamento que passa a contemplar, também, a etapa da educação infantil.

A opção pelo disciplinamento de repasse de recursos para a educação via política de fundos específicos e regulada pela lógica per capita, na prática espelha e representa o disciplinamento da agenda político-econômica neoliberal sobre o financiamento educacional, já que o repasse é parametrizado por aluno matriculado, e não pelo que demanda o Projeto Político Pedagógico, que conforme princípio constitucional, deve ser produzido a partir das demandas concreta de cada realidade escolar. Ou seja, na prática o Estado neoliberal avança no financiamento educacional pela política de controle – matriz de redução de custos – em detrimento do princípio constitucional da promoção dos projetos locais de educação.

Contudo, é inegável que estes fundos representam uma forma importante de repasse de recurso, tendo em vista do desenvolvimento da educação infantil e a valorização dos professores que atuam nesta etapa educacional.

As políticas de Plano Nacional de Educação, de Fundo de Financiamento e de Diretrizes Curriculares viabilizaram a própria ampliação da faixa etária que o Estado reconhece como obrigatória, com a ampliação proposta pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterando o Art. 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996. A modificação inseriu a obrigatoriedade de os pais ou responsáveis matriculem suas crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade, ampliando assim a faixa etária de atendimento obrigatório.

Alteração que provocou grande impacto na etapa da educação infantil, exigindo das escolas, tanto a revisão e adaptação de seus projetos político-pedagógicos, para a readequação das diretrizes curriculares como adequações que alcance a forma parametrizada de repasse de recursos, quanto a revisão e adaptação político-formativa dos professores e seu trabalho pedagógico, com foco nas metodologias de ensino e estratégias pedagógicas.

A ampliação da obrigatoriedade da educação infantil resultou em profundas exigências para a gestão municipal, que é o ente federado responsável pela oferta da educação infantil. Os municípios precisariam criar mais vagas para atender ao aumento do número de crianças que agora tinham direito à educação a partir dos quatro anos. Bem como, houve uma demanda crescente por professores qualificados e ou por qualificação pedagógica dos professores, que para perspectiva teórica trabalhada nesta pesquisa – THC – passa a responder como demanda central.

Assim, figurou como necessário e urgente pensar em materiais didáticos e equipamentos adequados para essa etapa da educação, no intuito de assegurar um ambiente propício ao desenvolvimento infantil. Segundo Kramer (2006, p. 803), nesse período:

No que diz respeito às políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios colocam-se: ausência de financiamento da educação infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira.

Esses desafios refletem o impacto das reformas políticas na estrutura educacional, influenciando diretamente a formação e a prática dos professores da educação infantil.

Considerando o término do período de vigência do PNE, a partir dos anos 2010, o Estado brasileiro, com forte incidência de organismos internacionais e organizações privadas, passou a intensificar os esforços para implementação de políticas com o objetivo de reformar e modernizar a educação no país. Entre as várias políticas educacionais, as reformas curriculares ocuparam um lugar central. Isso significa que uma parte considerável dos esforços e recursos foi direcionada para revisar e atualizar os currículos escolares.

Destaca-se, entre essas políticas, o papel indutor do novo Plano Nacional de Educação, para o período de 2014 a 2024, formalizado pela Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014. O PNE 2014-2024, volta a repetir o indicativo do PNE anterior e apresenta metas

específicas para a educação infantil, incluindo a universalização da pré-escola para crianças de quatro e cinco anos e a ampliação do atendimento em creches para pelo menos 50% das crianças de até três anos.

A partir da década de 2010 o Estado brasileiro passou a viabilizar um conjunto de políticas de seu sistema educacional com expressiva centralidade para as reformas curriculares. Dentre elas, destaca-se a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 –2024), Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014, no âmbito do sistema educacional brasileiro, que formalizou o compromisso com a regularização da oferta da Educação Básica no Brasil a partir de uma base curricular comum (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 735).

Uma das estratégias centrais do PNE foi a previsão de produção de uma base nacional comum, agora curricular, que se materializou na política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece um conjunto unificado de conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, com discurso de equidade e qualidade na educação em todo o país.

A partir da BNCC observamos uma reestruturação abrangente no sistema educacional brasileiro que afeta a didática, a pedagogia e a epistemologia da educação. Esta reestruturação está sendo implementada com base em novas diretrizes político-pedagógicas, que orientam e sustentam essas mudanças. A ideia é que essa nova organização irá melhor adequar e conformar o sistema educacional às demandas contemporâneas e às metas estabelecidas pelas políticas educacionais.

Conforme Giaretta, Lima e Pereira (2022, p. 736):

Para sua adequação e conformação apresenta-se um ‘suposto’ reordenamento didático, pedagógico e epistemológico para a educação nacional, agora, assentado sobre as matrizes político-pedagógicas da chamada pedagogia das competências, anunciando a necessidade de movimentar conhecimentos e saberes para a produção de comportamentos e habilidades necessários às demandas da sociabilidade contemporânea.

Essa abordagem busca preparar os estudantes para as exigências do mundo atual, desenvolvendo competências que vão além do conteúdo acadêmico tido como tradicional, como habilidades sociais, emocionais e práticas que são ditas como essenciais na sociedade moderna.

O MEC e as Secretarias de Educação estaduais e municipais têm pensado em programas de formação continuada para os educadores, a fim de assegurar a efetiva implementação da BNCC. Além disso, mecanismos de monitoramento e avaliação têm sido estabelecidos para acompanhar o processo de efetivação da Base.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a formação de professores de forma indireta, principalmente destacando a necessidade de uma formação adequada para implementar os princípios e as práticas pedagógicas recomendadas pela Base.

Ela pressupõe que a formação inicial deve proporcionar uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, enquanto a formação continuada deve garantir que os professores possam se atualizar e aperfeiçoar suas práticas ao longo de suas carreiras.

A BNCC sugere que os professores devem desenvolver competências específicas para atuar de acordo com as diretrizes da Base. Isso inclui a capacidade de planejar e executar práticas pedagógicas alinhadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz diversos desafios, refletindo tanto questões pedagógicas quanto estruturais e políticas.

2.2 O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Conforme já indicado no texto, tradicionalmente, a educação formal no Brasil focou mais nas etapas do ensino fundamental e médio. A educação infantil, especialmente para crianças menores de seis anos, só começou a ganhar maior atenção e reconhecimento nas últimas décadas, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Até recentemente, a ideia de incluir crianças muito pequenas no sistema escolar formal não era amplamente aceita. Muitos gestores e pesquisadores da educação consideravam que a educação das crianças pequenas deveria ser responsabilidade exclusiva das famílias ou de instituições de cuidado, como creches, e não de escolas. Como afirma Kramer (2006, p. 804)

Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.

Sendo assim, a formação de professores para lidar com crianças pequenas é relativamente nova no Brasil. Os cursos de formação de professores, como as licenciaturas, concentravam-se em preparar educadores para trabalhar com crianças em

idade escolar mais avançada. A formação específica para a educação infantil, que aborda as particularidades do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças pequenas, começou a se consolidar mais recentemente.

A partir da década de 2000, com a implementação de políticas públicas como o FUNDEB e a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE), houve um reconhecimento crescente da importância da educação infantil. Essas políticas propõem diretrizes para a formação de professores e a oferta de educação desde os primeiros anos de vida.

A Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, aumentando a responsabilidade estatal na formação de professores. A LDB (Lei nº 9.394/1996) trouxe mudanças significativas, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo que a formação de professores para a educação básica deveria ser realizada em nível superior. Resolução revisada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Esta atualizou as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores.

A formação de professores no Brasil é regida por várias diretrizes, resoluções e leis que visam garantir a qualidade e a coerência dos cursos de formação inicial e continuada. Refletir criticamente sobre as políticas de formação de professores é essencial para caracterização dos impactos sobre educação frente necessidades contemporâneas. Destaca-se aqui as principais reformas curriculares ocorridas no Brasil recentemente.

Essas reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro expressas pela nova Base Nacional Comum Curricular, para a etapa da Educação Infantil, aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e o consequente impacto sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos para formação de professores, pela aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), representam uma nova fase nas exigências históricas constitutiva desta etapa educacional, comumente justificada como intervenções necessárias para resguardar intervenções educativas atualizadas com as demandas atuais.

Ao analisar a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), e as principais implicações dessa resolução, observamos que nela está fortemente anunciada uma maior flexibilidade curricular, e uma suposta integração entre teoria e prática na formação de professores. Destaca, ainda, uma formação

interdisciplinar, entendendo que os professores precisam ter uma compreensão ampla das diferentes áreas do conhecimento.

Contudo, apresenta limitações para o entendimento conceitual e teórico-metodológico do que seja o alcance desta flexibilidade curricular, integração teoria e prática e o próprio aceno à formação interdisciplinar, sendo possível indicar para um esvaziamento da formação científica do professor, restringindo a formação do professor a uma adaptação treinante para o bom manuseio e aplicação da política da BNCC, fragmentando assim formação e o trabalho do pedagogo.

Como caracteriza os estudos de Giaretta, Ziliani e Silva (2023, p. 8):

Isso posto, as disputas sobre a formação desse professor recebem centralidade e conseqüentemente, a disputa sobre o manejo de sua formação intelectual, quer pelo espectro do treinamento para a manutenção e a reprodução da sociabilidade hegemônica em curso, quer pelo espectro de sua promoção cultural, tendo em vista a possibilidade organizativa para outra hegemonia.

Assim, a política de formação de professores, alinhada a política curricular da BNCC, espelha uma formação intelectual em disputa a partir da lógica do controle, em demérito à lógica da promoção intelectual preconizada pela Teoria Histórico-Cultural.

O controle do fluxo cultural do professor como intelectual passa a ser disputado, regulando o tipo de intelectualidade desejada. E a intelectualidade desejada parece não ser a da promoção cultural do professor, mas de uma cultura controlada, disciplinada, previamente definida, como condição para eficiente replicação de práticas estabelecidas, com pouca atenção ao pensamento crítico ou à inovação cultural.

Observa-se que embora as diretrizes das reformas curriculares pareçam sólidas, a implementação prática pode ser desafiadora. As instituições de ensino superior podem enfrentar dificuldades para adaptar seus currículos e programas de acordo com as diretrizes. Estas mudanças vêm como instrumento de padronização, regulação e maior controle político-ideológico da formação dos professores e de sua carreira. Retirando a autonomia das universidades no que diz respeito à organização de seus cursos de licenciatura, conseqüentemente, como poder de controle do fluxo de pedagogias críticas como a THC.

Diante disso, ao refletir sobre a formação inicial dos professores da educação infantil, é importante reconhecer que essa área possui características específicas que demandam conhecimentos específicos dos professores. Em outras palavras, ensinar na educação infantil não é o mesmo que ensinar em outros níveis de educação e, portanto, a formação dos professores deve estar organizada para atender essas necessidades

particulares, que podem incluir metodologias pedagógicas apropriadas para crianças pequenas, compreensão do desenvolvimento infantil, e a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento e seguro para as crianças.

A Teoria Histórico-Cultural, oferece uma compreensão profunda sobre o desenvolvimento humano e a educação, esta teoria não é apenas um conjunto de ideias isoladas, mas um sistema conceitual coerente. A teoria inclui conceitos fundamentais como "criança", "infância" e "Educação Infantil". Esses conceitos não são independentes, eles se interconectam para fornecer uma visão integrada do desenvolvimento infantil e dos processos educativos.

A visão da criança na teoria histórico-cultural é de um ser social ativo, que se desenvolve através da interação com seu ambiente cultural e social. “A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano vê a criança como capaz, desde os primeiros momentos de sua vida, de estabelecer relações com o que a rodeia” (Costa; Mello; Pederiva, 2017, p. 15). Assim, o processo educativo é entendido como profundamente enraizado nas interações sociais e culturais e a aprendizagem ocorre através da mediação de adultos e pares mais experientes, tendo a linguagem como uma ferramenta crucial nesse processo.

A cultura, portanto, a mediação cultural adulta, é vista como um fator determinante no desenvolvimento e na educação, exigindo a compreensão de que as práticas culturais, os valores e as normas sociais moldam a maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem. Neste sentido, para além do controle cultural, o currículo e as práticas pedagógicas devem refletir e valorizar a diversidade cultural dos alunos, demandando uma formação dos professores como promoção cultural e intelectual.

A educação, a partir da THC, é reconhecida como um processo dinâmico que ocorre em contextos específicos e concretos. Não há uma abordagem única que sirva para todas as crianças, pois cada uma traz consigo um conjunto único de experiências, conhecimentos e contextos culturais.

Deste ponto de vista, a criança é capaz de estabelecer relações e atribuir um valor aquilo que vive desde que nasce - em outras palavras, é capaz de aprender. E não poderá ser de outra forma, pois a teoria histórico-cultural demonstra justamente que o desenvolvimento humano não é natural, mas resulta das experiências vividas, das aprendizagens: são as aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas (Costa; Mello; Pederiva, 2017, p. 15).

Assim, assume-se que a Teoria Histórico-Cultural oferece uma abordagem rica e integrada para entender o desenvolvimento e a educação infantil. Ao considerar a criança como um ser social e ativo, influenciado por seu contexto cultural, esta teoria permite conceber o processo educativo de uma maneira orgânica. Os conceitos de criança, infância e educação infantil estão interligados, proporcionando uma compreensão profunda e contextualizada do desenvolvimento humano.

Essa perspectiva enfatiza a importância das interações sociais e culturais na aprendizagem, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem e integrem as experiências e contextos culturais das crianças. Conseqüentemente, enfatiza a importância de uma formação do professor aportada em interações sociais e culturais.

Vygotsky (1996) destacou que o desenvolvimento cognitivo das crianças é mediado por interações sociais. O aprendizado ocorre em um contexto social e é articulado pela linguagem e pela comunicação com outras pessoas.

A BNCC, homologada em 2017 e 2018, trouxe diretrizes para a formação de professores alinhadas às novas exigências curriculares. Podemos identificar poucas aproximações entre o conceito de criança proposto pela teoria histórico-cultural e as novas reformas curriculares na educação infantil. A teoria histórico-cultural enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo das crianças, que na política da BNCC parece espelhar, não a interação-promoção, mas o controle social e cultural.

A BNCC na educação infantil parece apontar para um entendimento da interação social como um elemento controlável no processo de aprendizagem, onde a própria ideia de cooperação se funde em indicadores pré-definidos e regulados por códigos alfanuméricos avaliativos, conseqüentemente, conferindo para as trocas-campos de experiência um sentido controlável, um tanto distante das trocas sociais e culturais vividas, portanto, concretas da criança. Princípio importante para a Teoria Histórico-Cultural.

Estas concepções, na prática, arrastam a educação infantil e a formação do professor para atuar na educação infantil, para a pedagogia das competências, muito mais alinhada às expressões modernas da psicologia ocupacional das empresas do que uma teoria pedagógica de perspectiva crítica.

Um modelo de interdisciplinariedade que pressupõe como desnecessário e dispendioso o acesso do estudante ao conjunto dos saberes científicos, restando funcional apenas mobilizar um conjunto de saberes necessário ao

desenvolvimento de competências comportamentais previamente definidas e instrumentais à adaptabilidade dos sujeitos aos ordenamentos e exigências do mercado de trabalho capitalista, mediado pelo agenciamento da sociabilidade em curso (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 744).

Ao focar apenas em competências comportamentais e instrumentais para o mercado de trabalho, a BNCC parece negligenciar a formação integral do indivíduo, que inclui o desenvolvimento crítico, científico e cultural. O modelo educacional está sendo moldado principalmente para atender às necessidades do mercado de trabalho, que valoriza habilidades específicas que aumentam a produtividade e a adaptabilidade dos trabalhadores.

Esta proposição formativa parece se estruturar sob o ideal da promoção de uma formação vinculada a conhecimentos aptos à qualificação para o mercado, à potencialidade individual, à destreza e até mesmo ao gerenciamento das emoções, moldando perfis comportamentais. Ignora ou despreza a persistência da desigualdade estrutural no Brasil que se reproduz, em considerável medida, a partir da crença no discurso racional abstrato e economicista, derivado do paradigma neoliberal hegemônico e meritocrático, pressupondo que crianças, adolescentes e jovens das classes burguesas e subalternas nascem com as mesmas disposições em termos de capacidade, disciplina, autocontrole e autonomia para vencer na vida (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 745).

Neste sentido, observa-se que ainda há um distanciamento entre os avanços na valorização da educação infantil e as reformas educacionais que vêm sendo implementadas. Essas políticas propõem a padronização dos currículos em âmbito nacional, o que pode desconsiderar as especificidades regionais e culturais e reproduzir modelo de formação educacional que está alinhado com os ideais neoliberais e meritocráticos.

A implementação da BNCC, por exemplo, exige que os professores estejam devidamente preparados para trabalhar com as novas diretrizes. No entanto, essa padronização curricular tem sido alvo de críticas por sua potencial inadequação às diversas realidades educacionais do país.

É a mesma Base para todas as regiões do país, onde as diferenças são visíveis, tanto culturais, quanto sociais e econômicas. Portanto, questiona-se se em um país com tantas diferenças, todos estão preparados para receber e seguir a mesma Base e realizar uma elaboração crítica dos currículos, observando realidades físicas, profissionais, culturais, econômicas e de demanda de alunos, ou se simplesmente farão uma cópia da BNCC, colocando em prática apenas os “conteúdos” mínimos sugeridos para preparar os alunos às avaliações em larga escala (Mello; Sudbrak, 2019, p. 16).

A BNCC tem um enfoque excessivo em competências e habilidades, o que pode levar à escolarização precoce das crianças. Eles acreditam que a educação infantil deve

ser mais voltada para o desenvolvimento integral e menos para a preparação acadêmica. Embora a BNCC traga importância do brincar na educação infantil, o documento ainda não dá ênfase suficiente às experiências lúdicas e ao aprendizado por meio do brincar, que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas.

As reformas curriculares atuais no sistema educacional brasileiro não estão focadas em um projeto de educação que valorize o desenvolvimento integral e humanístico dos alunos.

[...] é possível afirmar que o reformismo curricular em curso no sistema educacional brasileiro não guarda relação com um projeto de educação escolar centrado na promoção do que é humano (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 745).

Em vez de priorizar o crescimento pessoal, ético e social, essas reformas parecem estar direcionadas por outras metas, possivelmente mais técnicas ou voltadas para o mercado de trabalho, sem considerar plenamente o papel da educação na formação de indivíduos conscientes e críticos. O que justifica e fundamenta o objeto desta pesquisa que é compreender como os Cursos de Pedagogia ofertados de forma presencial pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em seus Campi, trabalha a formação de professores para atuar na educação infantil.

2.3 O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA

O reformismo curricular no Brasil, especialmente nas últimas décadas, tem tido um impacto significativo nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia. Essas reformas geralmente buscam alinhar a formação de professores às novas diretrizes educacionais e às demandas do mercado de trabalho.

As mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia obrigam as instituições a revisarem e atualizarem seus projetos pedagógicos para atender às novas exigências, como a inclusão de competências específicas e temas emergentes.

Nos dias de hoje, essa formação do professor se tornou não só por força da lei, mas pela própria dinâmica evolutiva da vida em sociedade, um chamamento urgente, como definidor da qualidade no ensino. Isso importa para a Educação Infantil, que tem um histórico muito mais vinculado à assistência social do que à educação e, por isso, carente de profissionais habilitados para atuar nessas áreas, e também como uma possibilidade de retomada dos valores da categoria dos professores e da reconstrução da autonomia (Febronio, 2010, p. 45).

A educação infantil no Brasil, muitas vezes esteve mais associada à assistência social do que à educação formal. Isso se deve ao fato de que, historicamente, a educação infantil foi vista como um espaço de cuidado básico, com menos ênfase no desenvolvimento pedagógico das crianças.

A consequência desse histórico é uma falta de profissionais devidamente qualificados para atuar na educação infantil. Foi necessário um esforço maior atenção as políticas para qualificar esses profissionais, para transformar a educação infantil em uma etapa fundamental do desenvolvimento educacional.

De acordo com Febronio (2010) investir na formação de professores pode ser uma maneira de "retomar os valores da categoria dos professores", valorizar a profissão, que muitas vezes é desvalorizada socialmente e economicamente.

A formação de professores, antes impulsionada apenas por exigência legais, tornou-se uma necessidade urgente devido às mudanças na sociedade. As transformações sociais, culturais e tecnológicas que exigem uma educação de qualidade, capaz de responder às novas demandas.

A formação de professores não é apenas uma questão técnica, mas também um campo teórico prático de reflexão acadêmica e de preocupação prática. Formação de professores deve estar alinhada com a compreensão de que o conhecimento e os direitos não são estáticos, mas socialmente construídos. Isso requer uma abordagem educativa que valorize o contexto social, cultural e histórico em que o conhecimento é produzido, ela deve ser sensível às mudanças sociais e centrada no desenvolvimento humano como um processo ativo e contextualizado.

Desse modo, segundo a nova LDBEN, é da responsabilidade do Curso de Pedagogia, de obrigação de efetivação em universidades e em institutos superiores de educação a formação que licencia o professor para o exercício profissional. Nesse caso, esse nível de ensino passa a ocupar um espaço significativo dentro da universidade, uma vez que é nele que se discute e se tem contato com estudos educacionais específicos para a área da formação profissional do professor (Febronio, 2010, p. 42).

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia em 2006 foi um marco significativo na educação brasileira. Essas diretrizes, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, redefiniram os objetivos, conteúdos e organização dos cursos de Pedagogia no país, influenciando diretamente a formação dos profissionais da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia estabelecem normas e orientações que norteiam a organização, o funcionamento e os objetivos dos cursos de Pedagogia no Brasil. Essas diretrizes são elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o intuito de garantir uma formação de qualidade para os futuros pedagogos. Principais Aspectos das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia é formar profissionais da educação, principalmente para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além de possibilitar a atuação na gestão educacional, na coordenação pedagógica e em outras áreas da educação.

A Estrutura Curricular, o currículo deve contemplar uma base comum nacional, composta por disciplinas obrigatórias que abordam fundamentos da educação, prática pedagógica, metodologias de ensino, políticas educacionais e gestão escolar. Deve haver uma integração entre teoria e prática desde o início do curso, com a prática pedagógica permeando todo o currículo, inclusive através de estágios supervisionados.

As DCNs de 2006 estabeleceram um perfil para os egressos dos cursos de Pedagogia, definindo que esses profissionais deveriam estar preparados para atuar na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, além de poderem exercer funções de gestão escolar, coordenação pedagógica e atuação em espaços não escolares.

Propôs também uma ênfase na integração entre teoria e prática ao longo de todo o curso. As diretrizes previam que a prática pedagógica deveria ser introduzida desde o início da formação, com atividades de observação, participação e prática de ensino supervisionada. O estágio supervisionado foi reafirmado como um componente essencial da formação em Pedagogia, devendo ser realizado em ambientes educacionais reais e diferentes níveis e modalidades de ensino. A carga horária mínima de estágio supervisionado foi estabelecida.

Já as resoluções CNE/CP nº 2 de 2017 e nº 4 de 2018 são marcos importantes nas reformas curriculares no Brasil, com impactos profundos na estrutura e no conteúdo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essas reformas refletem uma tentativa de modernizar a educação brasileira e torná-la mais eficaz e adaptada aos desafios contemporâneos.

A resolução CNE/CP nº 2 de 2017, estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e para a formação continuada. Ela enfatiza a necessidade de formação de professores que estejam preparados para lidar com

a diversidade das salas de aula brasileiras e que possuam habilidades práticas e teóricas adequadas para a realidade educacional do país.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil e trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura).

O documento é composto por dois eixos centrais: os princípios da política da formação docente e os princípios da organização curricular dos cursos de formação docente. Constam ainda no documento as competências profissionais atribuídas aos docentes a partir de três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Silva, 2023, p. 43).

Observamos que os princípios da política da formação docente, define as diretrizes e orientações gerais sobre como os professores devem ser formados, abordando aspectos como objetivos, valores e metas dessa formação.

A respeito dos princípios da organização curricular dos cursos de formação docente, esta parte foca em como os cursos que formam professores devem ser estruturados, incluindo o conteúdo a ser ensinado e as metodologias a serem utilizadas.

Além desses dois eixos centrais, o documento também aborda as competências profissionais esperadas dos docentes, divididas em três dimensões: Conhecimento profissional, refere-se ao domínio teórico e prático que o professor deve ter em sua área de atuação, incluindo conteúdo e pedagogia. Prática profissional, envolve as habilidades e competências relacionadas ao exercício prático da profissão, como a capacidade de ensinar, avaliar e interagir com os alunos. Engajamento profissional, trata do compromisso e da postura ética do professor em relação à sua profissão, à comunidade escolar e ao desenvolvimento contínuo de suas competências.

A formação humana, nessa perspectiva, é secundarizada, ou simplesmente ignorada, em detrimento da preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 887).

Reduzir a formação docente a três dimensões (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) pode levar a esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores. ao simplificar a formação a essas três dimensões, pode-se deixar de lado aspectos importantes da educação, como a compreensão crítica do papel do professor na sociedade e a formação de uma visão pedagógica mais ampla.

Conforme, Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 906):

[...] modelo de formação pautado na BNC-Formação remonta, na verdade, à educação tecnicista, ou mais precisamente à pedagogia escolanovista, apresentada, contudo, dentro de uma nova roupagem, mas com o mesmo fim, o ensino que privilegia o “aprender a aprender”, enfatizando a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas. Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação.

Apesar de parecer algo novo, o modelo da BNC- formação, mantém os mesmos objetivos de abordagens antigas, focando mais no "aprender a aprender" e dando prioridade à prática em vez de integrar de maneira equilibrada as teorias e a formação humanística, ela prioriza prática técnica, possivelmente em detrimento de uma formação mais ampla e reflexiva que inclua aspectos teóricos e humanísticos essenciais para a educação, impactando diretamente nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia.

3 OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) ocupa lugar central na organização e na identidade de qualquer instituição de ensino, pois expressa coletivamente seus valores, suas diretrizes e seu compromisso com a formação de sujeitos críticos. No âmbito da Educação Infantil, essa importância se torna ainda mais sensível, etapa fundamental para a consolidação de experiências de aprendizagem significativas e afetivas.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ao articular seu PPP, assume o desafio de preparar profissionais capazes de atuar de modo reflexivo na Educação Infantil, integrando teoria e prática em consonância com as diretrizes nacionais. Nesse sentido, é preciso analisar em que medida a matriz curricular, as atividades de estágio e as instâncias de diálogo coletivo, previstas no PPP do curso, contribuem efetivamente para a formação inicial de pedagogos comprometidos com os princípios da qualidade, da equidade e da inclusão.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS PELA UFMS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, A PARTIR DA ANÁLISE DOS PPCS DOS CURSOS OFERTADOS NOS CAMPI DA UNIVERSIDADE

O curso de pedagogia no Brasil tem um histórico rico e complexo, que remonta ao início do século XX, com suas raízes ligadas aos debates sobre a formação de professores e a necessidade de aprimorar o ensino público.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, o curso de pedagogia passou a focar na formação de professores para todos os níveis de ensino. A reforma trouxe uma ampliação no currículo, integrando disciplinas relacionadas ao ensino infantil e à educação especial, além de temas de filosofia e psicologia da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 foi um marco na educação infantil, pois pela primeira vez reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos como uma etapa formal do sistema educacional brasileiro. O curso de pedagogia passou a incluir uma formação mais específica para a educação infantil, preparando os pedagogos para o trabalho com essa faixa etária. Esse período também começou a reconhecer a importância da formação em educação infantil como uma área fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Em 2006, novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia reforçaram o papel do pedagogo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O curso passou a ter como objetivo a formação de professores generalistas, capazes de atuar tanto na sala de aula quanto na gestão educacional. Além disso, foi dado maior destaque às práticas pedagógicas e ao estágio supervisionado.

Hoje, o curso de pedagogia no Brasil enfrenta o desafio de formar professores para um contexto social e educacional em constante mudança. A formação em educação infantil continua a evoluir, incluindo temas como inclusão, diversidade cultural, letramento na primeira infância e o uso de novas tecnologias. As recentes reformas e debates educacionais também buscam integrar questões socioemocionais e metodologias ativas de ensino, visando uma formação em teoria mais completa e de acordo nas necessidades contemporâneas.

Assim, o curso de pedagogia evoluiu de um enfoque administrativo para uma formação integral que abrange desde a educação infantil até a gestão de políticas educacionais e espaços não escolares, tornando como uma base para a formação de professores no Brasil.

Observamos em pesquisas realizadas sobre o curso de Pedagogia a ausência de discussões específicas sobre a educação infantil (0 a 6 anos) na formação de professores.

As pesquisas se concentram em aspectos históricos e na visão dos docentes, sem dar a devida atenção à formação voltada para a educação infantil.

A formação para a educação infantil era vista como secundária. Ao levantar essa questão, destacamos aqui a importância de reavaliar o papel da educação infantil no curso de Pedagogia nos dias atuais. A inclusão e valorização da formação para essa faixa etária são essenciais, tornando esse tema relevante e necessário no contexto contemporâneo de formação de professores. Neste capítulo, selecionamos para análise documental os projetos pedagógicos dos cursos, respectivamente, o PPC – Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia ofertados no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS na modalidade presencial, FAED – Faculdade de Educação de Campo Grande, Campus Pantanal com um PPC de Pedagogia e Campus de Três Lagoas com um PPC de Pedagogia, que oferecem programa de mestrado. Compreendemos, assim que pesquisas documentais em universidades com programas de mestrado são fundamentais para compreender a estrutura, os objetivos e as diretrizes acadêmicas e pedagógicas que orientam esses cursos. Podemos entretanto, analisar como as universidades propõem políticas de ensino, pesquisa e extensão em níveis avançados. Consideramos essa pesquisa essencial para o desenvolvimento e a análise crítica da educação infantil no ensino superior.

Conforme Limonta (2009, p. 111):

Não só o currículo do curso de Pedagogia, mas de todas as licenciaturas, não pode mais ser compreendido e planejado como um conjunto de disciplinas. É preciso planejar o currículo, mas ao mesmo tempo é necessário compreendê-lo como um processo sócio-cultural, determinado e controlado, em grande parte, pela política educacional, que não deixa de ser também determinado pelas condições onde é implementado, trazendo para si a identidade da instituição e dos sujeitos que o vivem. No entanto, quando colocado em ação, o currículo modifica a instituição e os sujeitos.

Assim, os PPCs serão analisados, neste item, a partir de dimensões, tais como: contextualização e histórico; dimensão formativa; dimensão técnica; dimensão política; perfil do egresso; objetivos dos cursos; metodologia de ensino; e dimensão avaliativa.

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) dos cursos de Pedagogia dos campi de Corumbá, Três Lagoas e Campo Grande apresentam o mesmo conteúdo nos itens 3 – *Contextualização* – e 3.1 – *Histórico* da UFMS.

Os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia de Três Lagoas, Campo Grande e Corumbá, nos traz de maneira contextualizada como se deu a criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que está ligada ao processo de separação do

Estado de Mato Grosso, que resultou na criação do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 1960. Segundo o texto, a origem da UFMS remonta à fundação das Faculdades de Farmácia e Odontologia, em 1962, na cidade de Campo Grande, atual capital de Mato Grosso do Sul.

Essas faculdades foram reorganizadas e, em 1966, integradas ao Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG). Esse instituto, por sua vez, deu início ao primeiro curso de medicina da região, estabelecido pela Lei Estadual nº 2.620. Esse desenvolvimento inicial representa um marco na consolidação da estrutura educacional superior na região e destaca a importância desses cursos para a futura formação da UFMS.

A expansão do ensino superior público no estado de Mato Grosso ocorreu durante a década de 1960. Em 1967, o Governo do Estado fundou dois novos institutos de ensino superior: o Instituto Superior de Pedagogia, em Corumbá, e o Instituto de Ciências Humanas e Letras, em Três Lagoas. Esses institutos, junto com os de Campo Grande, visavam ampliar a oferta de educação superior no estado e integrá-los para fortalecer a rede estadual de ensino.

Diante disso, analisar a estruturação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada campus aqui escolhido permite identificar como cada curso aborda a relação entre as disciplinas voltadas à educação infantil, considerando os objetivos do curso, as estratégias metodológicas adotadas e o perfil desejado para os egressos.

Aqui, serão analisadas diferentes dimensões dos Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) dos cursos de Pedagogia, com foco na formação para a Educação Infantil. As dimensões consideradas incluem: a dimensão formativa, que aborda os princípios pedagógicos e éticos da formação docente; a dimensão técnica, relacionada à organização curricular e à estrutura dos componentes formativos; e a dimensão política, que expressa o compromisso social da formação com a realidade educacional brasileira. Também serão examinados o perfil desejado do egresso, com ênfase nas competências e habilidades esperadas ao final do curso; as metodologias de ensino propostas, enquanto estratégias de articulação entre teoria e prática; e os processos de avaliação, entendidos como instrumentos de acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem e da formação profissional.

O Curso de Pedagogia do CPTL foi criado em 1970 com base no Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, oferecendo habilitações em Magistério de Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Orientação Educacional, que em 1976 foi substituída por Supervisão Escolar. Em 1983, como parte da política de licenciaturas da UFMS, o curso

passou por uma revisão curricular para se alinhar aos demais campi que ofereciam Pedagogia (Campo Grande, Dourados e Corumbá), de acordo com as Resoluções nº 60/82 e 72/82 do COEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Em 1992, foi oficialmente implantada a habilitação para a formação de professores de séries iniciais e pré-escola, embora já estivesse disponível em Campo Grande desde 1984.

O processo de redemocratização brasileira a partir da década de 1980, que viabilizou a produção do texto constitucional de 1988, possibilitou a homologação, em 1996, da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996. Em sintonia com mudanças políticas ensejadas pela LDB, o Curso de Pedagogia da UFMS-CPTL, adequou-se, novamente, de forma articulada à nova estrutura da educação brasileira e às orientações do Conselho Nacional de Educação para formação de professores (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023, p. 7).

Em 1990, o curso passou a ser chamado “Pedagogia - Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, regulado pela Resolução nº 25 da UFMS e oficialmente reconhecido em 1996 pela Portaria nº 166 do Ministério da Educação.

Até 2003, os estudantes cursavam simultaneamente habilitações em “Educação Infantil” e “Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. No entanto, a partir de 2004, o curso foi dividido em duas habilitações separadas: “Educação Infantil” e “Séries Iniciais do Ensino Fundamental,” cada uma com 25 vagas e uma duração de quatro anos. Cada habilitação funcionava em turnos específicos, com a formação em Educação Infantil ocorrendo em turnos vespertinos e sábados, e a formação para o Ensino Fundamental, no período noturno e aos sábados.

De acordo com Almeida e Rojas (2003), os estudantes realizavam estágios apenas com observações em contextos educativos, sem intervir para provocar mudanças no ambiente observado. Além disso, os estágios obrigatórios eram restritos a salas de pré-escola, atendendo crianças de 4 a 6 anos, o que limitava a formação prática para atender plenamente todas as faixas etárias da educação infantil.

Apesar de o curso de pedagogia ser oferecido pela UFMS há mais de 20 anos, somente no ano de 2001 é que os alunos foram encaminhados para instituições de educação infantil a fim de realizarem a atividade docente junto às crianças de 0 a 3 anos. Até então, desenvolviam atividades meramente observacionais sem a criação de situações que provocassem mudanças no contexto observado, uma vez que era obrigatória a realização de estágios, somente em salas de pré-escolas com crianças de 4 a 6 anos (Almeida; Rojas, 2003, p.114).

Com as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia a partir de 2009, o CPTL unificou esses cursos, eliminando as habilitações separadas e criando a

formação em uma Licenciatura em Pedagogia, alinhada às novas orientações nacionais para a formação de professores. Isso permitiu um currículo unificado voltado para uma formação muito ampla para atuação em diferentes etapas da educação básica.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) através do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior. Essa norma, publicada oficialmente em 3 de junho de 2024, revisa diretrizes anteriores de 2015 e 2019.

Entre os pontos principais, a resolução determina que os cursos de licenciatura terão uma duração mínima de quatro anos e carga horária de 3.200 horas. Destas, pelo menos metade (1.600 horas) deve ocorrer de forma presencial, reforçando a formação com experiências práticas.

No item *dimensão formativa* do curso de pedagogia CPTL (2023) destaca o compromisso do curso de Pedagogia com uma formação inicial que valorize tanto o conhecimento científico e técnico quanto uma perspectiva crítica. Ele sugere que a formação deve, inserir o acadêmico no universo da cultura escolar. Promover uma profissionalidade crítica, conectando o curso de licenciatura à educação básica e a prática pedagógica. O projeto pedagógico abrange a atuação do pedagogo não só na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas também em papéis de gestão e em outros espaços educativos, escolares e não-escolares, atendendo sujeitos de várias fases do desenvolvimento humano.

O item dimensões formativas do PPC do campo do Pantanal já apresenta uma visão de educação que se fundamenta em uma perspectiva materialista e crítica, considerando que a educação não deve ser vista de forma isolada, mas como parte de um sistema maior, composto pela base material e pela superestrutura.

A proposta é que a educação seja entendida como um elemento da superestrutura — um reflexo das condições materiais e, ao mesmo tempo, uma força que pode influenciar e modificar essas condições. Assim, a educação é afetada pelas relações sociais e econômicas, mas também tem o potencial de promover mudanças e transformações nesses mesmos elementos.

Essa perspectiva enfatiza que a educação não é neutra nem autossuficiente; ela é moldada por forças externas (como economia, política e cultura), mas também tem o poder de agir sobre elas, transformando tanto a sociedade quanto os próprios indivíduos.

simultaneamente, responder às condições e desafios atuais e contribuir para transformá-los.

O Curso de Pedagogia da Faed/UFMS no item dimensões formativas se estrutura de forma a abranger os fundamentos filosóficos que sustentaram e sustentam a produção do conhecimento; as metodologias que trazem os conhecimentos específicos das áreas de atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; as práticas e os estágios. Como atividades curriculares apresentam-se ainda os seminários curriculares de integração, com audição das vozes de pesquisadores/as e operadores/as da educação.

As dimensões formativas dos cursos de Pedagogia analisados — dos campi de Três Lagoas (CPTL), do Pantanal (CPan) e da Faed/UFMS — apresentam propostas que, em diferentes abordagens podem contribuir para a formação de professores para a Educação Infantil.

No caso do CPTL, há uma ênfase na articulação entre conhecimento científico, técnico e uma perspectiva crítica, destacando a inserção do acadêmico na cultura escolar e pensando uma profissionalidade conectada à prática pedagógica. A abrangência da atuação do pedagogo, incluindo a Educação Infantil.

Já o campus do Pantanal traz uma perspectiva mais crítica e materialista, ao situar a educação como parte da superestrutura social. Essa visão contribui para a formação de professores com base em determinações históricas e sociais da prática educativa, incentivando uma atuação crítica, essencial na Educação Infantil, onde o trabalho pedagógico também deve considerar o contexto sociocultural dos sujeitos.

Por fim, o curso da Faed/UFMS destaca os fundamentos filosóficos, metodológicos e práticos da formação docente, incluindo os estágios e os seminários de integração, com forte valorização da escuta e da pesquisa.

Portanto, embora cada PPC traga enfoques distintos, todos apontam para uma formação que aponta a complexidade da docência na Educação Infantil e busca preparar pedagogos críticos e reflexivos.

A *dimensão técnica* no PPC descreve a estrutura do currículo do Curso de Pedagogia – Licenciatura/CPTL, destacando a organização das disciplinas em núcleos que visam fornecer uma formação em teoria completa aos futuros pedagogos. As disciplinas são divididas em núcleos de estudos básicos e específicos, além de práticas que incluem disciplinas optativas. O objetivo é desenvolver competências nos alunos, como: Aprendizado contínuo e autônomo, valorização da diversidade; enriquecimento

cultural; habilidade em práticas investigativas; criação e execução de projetos educacionais; uso de tecnologias e metodologias inovadoras.

Essas competências são pensadas para preparar o estudante para atuar na organização e gestão educacional, incluindo planejamento, execução, coordenação, e avaliação em contextos escolares e não-escolares. Isso inclui tanto o gerenciamento de instituições educacionais quanto a promoção de projetos e a difusão do conhecimento científico no campo da educação. A ideia central é que o currículo ofereça uma formação ampla que possibilite ao futuro pedagogo atuar em diferentes cenários educacionais.

Observamos que na estrutura do curso de Pedagogia da FAED, as disciplinas e atividades que buscam formar futuros professores com conhecimento e habilidades para ensinar diversas áreas do conhecimento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A matriz curricular inclui disciplinas obrigatórias que abordam metodologias e fundamentos de alfabetização e letramento, bem como o ensino de diferentes áreas, como língua (oral e escrita), matemática, ciências, história e geografia. Além disso, o curso oferece disciplinas, obrigatórias e optativas, voltadas para o uso de recursos lúdicos (como jogos e brincadeiras) com incentivo à literatura infantil e à contação de histórias.

O curso também oferece projetos de extensão, exemplos desses projetos incluem o “Projeto Brinquedoteca” e o “Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais” nos quais os alunos planejam e executam atividades pedagógicas sob a supervisão dos professores.

A parte técnica do curso de Pedagogia do CPAN, se refere ao conjunto de conhecimentos e habilidades profissionais que os alunos desenvolvem durante o curso. Essa formação técnica inclui competências para que os estudantes se tornem docentes qualificados, abordando: Identidade profissional: pretende-se que os estudantes se reconheçam na docência como a base da sua formação e identidade. Ensino interdisciplinar além da orientação do uso de meios de comunicação e tecnologias digitais de forma integrada aos processos de ensino.

Portanto, mesmo que nem todos os PPCs tratem da Educação Infantil de forma direta na dimensão técnica, os elementos formativos descritos, como metodologias específicas, ludicidade, interdisciplinaridade, projetos pedagógicos e uso de tecnologias contribuem, em maior ou menor grau, para a formação de professores para a atuar com qualidade nessa etapa fundamental da educação.

Na FAED, a relação com a Educação Infantil aparece de forma mais explícita. A matriz curricular contempla disciplinas voltadas ao ensino de diferentes áreas do

conhecimento, alfabetização, letramento e ao uso de recursos lúdicos, além de ações práticas, como projetos de extensão. O incentivo à literatura infantil, à contação de histórias e à ludicidade são diretamente alinhados com as necessidades da atuação docente na primeira etapa da educação básica.

No trecho que discute a *dimensão política* no curso de Pedagogia- CPTL, envolve entender as relações de poder e dominação presentes tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Para construir uma educação inclusiva, é necessário problematizar essas relações de poder e as regras sociais que influenciam o contexto escolar.

A estrutura curricular do curso oferece dois aprofundamentos principais:

1. Gestão Educacional: Nesse foco, as disciplinas buscam capacitar os estudantes para entender e administrar a educação como uma política pública.
2. Docência: No aprofundamento da docência, o objetivo é preparar os pedagogos para desempenharem o papel de educadores, abordando a formação docente desde a educação infantil, ensino fundamental e outros espaços em sua totalidade. Esse projeto pedagógico considera que todas as disciplinas do curso têm uma dimensão formativa.

No PPC da FAED o subtópico política aborda a importância da “dimensão política” na formação de pedagogos, destacando que é necessário analisar criticamente a realidade educacional para entender as relações de poder, as desigualdades e as ideologias que influenciam o ambiente escolar. Ao reconhecer a educação como um espaço de negociação e conflito, os educadores podem compreender e questionar como o currículo e as práticas pedagógicas são afetados por diferentes interesses políticos e ideológicos.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia inclui, em suas disciplinas, discussões sobre essas relações de poder e ideologia, com base teórica de como os processos de dominação, exploração e subordinação se manifestam na sociedade e no ambiente de trabalho.

No curso de Pedagogia do CPAN, essa dimensão é abordada por meio do estudo da realidade socioeconômica, cultural, política e educacional do Brasil, com um foco especial na sociedade sul-mato-grossense. Envolve a análise crítica dos processos de exploração, dominação e subordinação, além das formas de manipulação que promovem interesses de determinadas classes sociais.

A análise da dimensão política nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Pedagogia da UFMS revela uma interface com a formação de professores para atuar na Educação Infantil, ainda que, de forma mais indireta. Essa compreensão crítica

da escola como espaço político, ao abordar a escola como espaço de disputa de interesses e reprodução (ou contestação) de ideologias, os cursos pretendem formar professores para às relações de poder que atravessam o cotidiano escolar, inclusive na Educação Infantil.

1. Curso de Pedagogia – CPTL (Três Lagoas), apresenta dois aprofundamentos (Gestão e Docência). A dimensão política aparece ligada à estrutura curricular como um todo, sendo transversal a todas as disciplinas, isso indica uma formação muito ampla sem enfoque para educação infantil.

2. Curso de Pedagogia – FAED, a política é mais explícita e crítica, com ênfase na análise das ideologias e relações de poder que permeiam o ambiente escolar como um todo.

3. Curso de Pedagogia – CPAN, tem uma ênfase na exploração, dominação e subordinação remete a uma formação com viés mais sociopolítico e crítico, ainda que sem detalhar a atuação com crianças pequenas.

No item que descreve o *perfil do egresso*, o curso de Pedagogia CPTL, pretende formar: um profissional com uma forte consciência de suas responsabilidades sociais e educacionais, capaz de ensinar, aprender, dialogar, investigar e conectar conhecimentos em colaboração com os outros, tanto em ambientes escolares quanto não escolares.

O curso busca formar pedagogos com perfil que valorize a democratização do conhecimento, a formação desses profissionais ocorre por meio de uma participação em diferentes atividades acadêmicas, como disciplinas curriculares, grupos de estudo e pesquisa, projetos de extensão e ensino, além de encontros científicos em diversas escalas. Esse processo visa desenvolver um conjunto de competências e habilidades específicas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que capacitem o pedagogo a enfrentar desafios educacionais com competência e responsabilidade.

No projeto pedagógico da FAED o perfil do egresso esperado dos graduados em Pedagogia, busca formar pedagogos com uma identidade profissional baseada em práticas docentes, profissionalismo e princípios éticos e estéticos.

A formação visa capacitar o pedagogo a interagir com grupos e forças sociais que representam os interesses dos trabalhadores. Esse profissional deve atuar de forma dialógica e interdisciplinar, integrando conhecimentos variados e enfrentando os desafios educacionais de maneira colaborativa e reflexiva.

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006, o perfil do pedagogo graduado deve incluir:

1. Formação teórica consistente e prática diversificada: O curso deve oferecer uma combinação de teoria e prática que permita ao pedagogo atuar com ética e compromisso em prol de uma sociedade justa e igualitária.

2. Educação e desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos: O pedagogo deve ser capaz de contribuir para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças na educação infantil.

3. Fortalecimento das aprendizagens no Ensino Fundamental: Além de ensinar crianças do Ensino Fundamental, o pedagogo deve estar preparado para atender aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada.

4. Atuação em diversos espaços educativos: O profissional deve ser capaz de promover a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano e em vários contextos, incluindo espaços escolares e não escolares.

5. Respeito às necessidades dos educandos: O pedagogo deve reconhecer e valorizar as necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos, tanto individualmente quanto em grupo.

6. Ensino de conteúdos fundamentais: O curso deve prepará-lo para ensinar disciplinas básicas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Esses objetivos refletem uma visão muito ampla da formação pedagógica.

No PPC do campus do Pantanal o perfil esperado do egresso segue a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define características e habilidades que devem estar presentes no perfil do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior para que ele desempenhe seu papel na educação básica de forma adequada.

No artigo 8º, destacamos aqui alguns pontos: Compromisso Ético e Social: O egresso deve atuar com ética e compromisso. Compreensão do Papel Educativo: O profissional deve entender profundamente seu papel na formação dos estudantes da educação básica, abordando o ensino de forma ampla e contextualizada. Inclusão de Alunos Sem Escolarização Prévia: O professor deve estar preparado para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos que não tiveram acesso à educação na idade adequada. Promoção da aprendizagem em diferentes fases de desenvolvimento, deve-se atender a alunos em diversas etapas de desenvolvimento, respeitando suas necessidades. Domínio de conteúdos e metodologias, o educador precisa dominar os conteúdos e métodos de ensino, aplicando-os de forma interdisciplinar e adaptada às fases do

desenvolvimento humano. Uso de Tecnologias na Educação, deve saber integrar as tecnologias de informação e comunicação ao ensino para potencializar a aprendizagem.

Colaboração com família e comunidade: É necessário promover cooperação entre a escola, as famílias e a comunidade. Sensibilidade às questões socioculturais, o professor deve adotar uma postura investigativa e propositiva para lidar com questões socioculturais e combater exclusões de diferentes tipos (étnicas, sociais, econômicas etc.).

Respeito à diversidade: É essencial que o educador respeite e valorize a diversidade ambiental, cultural, étnica, religiosa, de gênero e outras. Gestão educacional, o professor deve participar na gestão da instituição. Pesquisa e compreensão dos estudantes, o futuro educador precisa realizar pesquisas que ofereçam uma compreensão da realidade sociocultural dos alunos e dos processos educativos. Reflexão e disseminação do Conhecimento, deve utilizar instrumentos de pesquisa para refletir sobre a prática pedagógica e compartilhar conhecimentos científicos. Conhecimento das diretrizes e leis educacionais, o domínio crítico das Diretrizes Curriculares Nacionais e outras leis. Além disso, professores que trabalham em contextos específicos, como escolas indígenas, quilombolas e rurais, devem considerar as particularidades dessas populações sem descartar os aspectos gerais listados.

A partir da leitura do perfil desejado do egresso, observamos nos três PPCs Formação possui uma abordagem tecnicista, que prioriza a aquisição de competências específicas e reduz a formação docente a um conjunto de procedimentos e habilidades práticas.

Dessa forma, ainda que a dimensão política esteja presente nos três PPCs analisados, sua contribuição direta para a formação de professores da Educação Infantil aparece de forma desigual e, em muitos casos, indireta. A predominância de uma perspectiva tecnicista nos perfis de egresso pode comprometer a formação crítica e reflexiva necessária para atuar com crianças pequenas, reduzindo a docência a um conjunto de competências e habilidades descontextualizadas. A Educação Infantil, como etapa fundamental e marcada por especificidades pedagógicas, exige profissionais capazes de compreender as relações de poder, desigualdades e ideologias que permeiam as práticas educativas desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, a dimensão política deveria ser mais fortemente articulada à formação docente para a infância, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos egressos e do compromisso ético-político com os direitos das crianças.

Quanto ao *objetivo geral do curso* de Pedagogia-CPTL é formar professores especialmente para atuar na educação da infância, ou seja, na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A principal ênfase é na docência, mas o curso também prepara o pedagogo para funções de gestão (como diretor ou coordenador) e para atuar em contextos educacionais fora da escola. A estrutura curricular foi organizada para atender a essas diferentes demandas. Além disso, o PPC do curso em seu texto visa capacitar os futuros professores a entenderem como a educação se relaciona com a sociedade, considerando as divisões de classes e o contexto social e econômico do Brasil. A formação envolve refletir sobre o papel do professor no mundo do trabalho e como ele pode contribuir criticamente para essa realidade. Observamos que no objetivo do PPC da faculdade de Campo Grande os objetivos são parecidos.

Formar profissionais com sólida formação pedagógica para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e nas instâncias de gestão dos mesmos, bem como nas funções do trabalho pedagógico em instituições escolares e não escolares; Formar professores capazes de modificar ações, atitudes e acessar /adquirir /difundir modos de aprender e ensinar, desenvolvendo autonomia e capacidade crítica, enquanto sujeito de um processo socialmente construído e compartilhado, mediante a ação-reflexão-ação; Formar o professor cidadão, participante e atuante nas proposições do contexto educacional em suas diferentes dimensões (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023, p. 17).

O texto define os objetivos principais do curso de formação para professores, destacando três pontos centrais. Formação pedagógica ampla, capacitar profissionais para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo diversas funções de gestão e trabalho pedagógico em instituições escolares e em contextos fora da escola. Desenvolvimento do pensamento crítico, formar professores que possam transformar práticas e atitudes, adquirindo e compartilhando métodos de ensino que promovam autonomia e senso crítico, com base em uma abordagem de “ação-reflexão-ação”. Formação de professores cidadãos, preparar professores para serem cidadãos ativos e engajados no contexto educacional, participando nas diversas dimensões do ambiente escolar.

Os objetivos do Curso de Pedagogia - Licenciatura/CPAN, tanto gerais quanto específicos também visa formar profissionais de pedagogia que possam contribuir de maneira ampla para a sociedade, tanto no ambiente escolar quanto em outras esferas, com uma postura inclusiva, crítica e socialmente consciente.

O objetivo central do curso de acordo com o documento é formar pedagogos com uma visão crítica e uma base cultural, aptos para atuar no ensino e aprendizagem,

promovendo a formação de cidadãos críticos. Além de exercer a docência, os profissionais também desempenharão funções pedagógicas em contextos diversos, além da educação infantil, incluindo instituições não-escolares.

Entre os objetivos específicos, o curso busca formar profissionais que sejam capazes de, atuar no ensino e na criação e disseminação de conhecimento. Trabalhar com crianças que têm necessidades educacionais especiais, assegurando seus direitos em vários níveis da organização escolar. Ser educadores em instituições sociais fora do ambiente escolar. Participar da organização e gestão de sistemas e contextos educativos. Desenvolver materiais pedagógicos e metodologias que incorporem as tecnologias da informação e comunicação.

Ao analisarmos os três PPCs em relação à Educação Infantil, observamos que não há objetivos específicos voltados para essa etapa. Os objetivos apresentados são voltados, em geral, para áreas de atuação mais amplas.

1. Pedagogia – CPTL, objetiva formar professores especialmente para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase na docência, mas também preparados para funções de gestão e contextos não escolares. É o curso que apresenta um pouco mais de foco direto na docência infantil: ao explicitar que o curso é “especialmente” para a Educação Infantil, todo o conjunto de disciplinas e atividades práticas em teoria deve ser orientado para as especificidades desta etapa: desenvolvimento psicomotor, linguagens iniciais, brincadeira e cuidado.

2. Pedagogia – FAED, objetiva formar profissionais para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, com embasamento pedagógico amplo, capacidade de ação-reflexão-ação, autonomia crítica e postura cidadã.

3. Pedagogia – CPAN, Já aborda sobre a ação em múltiplos espaços: prepara o docente para atuar não só na creche, mas em projetos comunitários.

Diante do exposto a respeito dos projetos pedagógicos, observamos ainda ideias e competências academicistas. Nota-se também pouca orientação política e formativa e principalmente que diz respeito especificamente à criança até 3 anos.

Para Gomes (2009, p. 49):

Nos debates atuais nessa área, parece haver um reconhecimento de que, em princípio, os cursos que formam professores no Brasil, especialmente para a educação infantil, ainda se mostram academicistas, distantes das práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Ademais, ainda hoje nesses cursos, pouco ou quase nada é estudado no que diz respeito à criança até 3 anos. Levando em conta as decorrências histórico-sociais da construção dos programas de creches e pré-escolas no Brasil, entendemos ser importante

considerar como as culturas educacionais dessas instituições foram produzidas.

Em análise os três PPCs privilegiam conteúdos teóricos e distantes da prática necessária para lidar com crianças pequenas. Isso reflete uma desconexão entre a formação oferecida e as demandas concretas do trabalho pedagógico nesse contexto.

Além disso, há uma lacuna de objetivos e abordagens voltados para a faixa etária de 0 a 3 anos, indicando que os currículos desses cursos não têm dado a devida atenção a essa etapa da educação infantil.

No item *metodologia de ensino* o PPC do curso de Pedagogia CPTL destaca a formação reflexiva e crítica dos docentes e discentes no Curso de Pedagogia, com base em princípios como a pedagogia crítica de Giroux (1997). Ele apresenta as seguintes ideias principais:

Os professores deverão ser incentivados a refletir e atuar como intelectuais críticos, rompendo com práticas tradicionais que os posicionam como únicos agentes ativos no ensino. O ensino se baseia em situações-problema, que promovem a aprendizagem reflexiva e colaborativa, superando modelos expositivos tradicionais. A prática pedagógica inclui pesquisa como eixo central e culmina no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), obrigatório para a formação.

Neste tópico observamos práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias no curso de Pedagogia, com os seguintes pontos principais.

Baseia-se nos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Incentiva o uso de ferramentas multimídia (vídeos, documentários, fotografias) e digitais (sites, aplicativos, e-books).

Segue as diretrizes da Portaria MEC 2.117/2019, permitindo que parte da carga horária seja ofertada a distância, com metodologias inovadoras, materiais específicos e docentes capacitados.

No EaD, o professor atua como tutor, exercendo funções de mediação pedagógica, orientação, acompanhamento e feedback .

A abordagem une inclusão, inovação tecnológica e flexibilidade metodológica para atender às demandas educacionais contemporâneas, mas não menciona a respeito do trabalho na educação infantil.

A abordagem metodológica do curso de Pedagogia de Campo Grande, tem foco na diversidade e inclusão. As principais ideias são:

1. Diversificação Metodológica: Utilização de metodologias variadas, fundamentadas teoricamente, que integrem conhecimentos específicos, pedagógicos e gerais, aliadas às tecnologias de comunicação e informação.
2. Inclusão Educacional: Atendimento aos estudantes com necessidades especiais, conforme legislações específicas, como:
3. Recursos e Apoios Inclusivos:
4. Apoio Institucional: As práticas seguem orientações da Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF/PROAES). Também de há nenhuma menção de como se dá essas metodologias na educação infantil.

A implementação de metodologias e recursos adaptados no curso de Pedagogia de Campo Grande, considera as diretrizes dadas pela SEAAF e Legislação. Recursos, metodologias e avaliações serão definidos conforme as orientações da SEAAF e em conformidade com as leis vigentes. Formação docente será oferecida, quando necessário, para atender à diversidade dos estudantes.

O currículo do Curso de Pedagogia/CPAN é organizado em três núcleos:

Núcleo de Estudos da Formação Geral: Abrange disciplinas que oferecem fundamentos teórico-científicos, articulando ciências, cultura, artes e cotidiano para compreender o fenômeno educativo em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Inclui aulas, estudos individuais e coletivos, integrando teoria, pesquisa, extensão e prática educativa.

Núcleo de Aprofundamento e diversificação de estudos: Foca na inserção do estudante na realidade social e no campo profissional. Com enfoque em espaços educativos em ambientes escolares e não escolares, oferecendo disciplinas organizadas pelos eixos curriculares da Matriz Curricular.

Núcleo de estudos integradores, traz o conhecimento curricular por meio de atividades acadêmico-científicas e culturais alinhadas aos eixos curriculares e às linhas de pesquisa. Essas atividades são desenvolvidas ao longo dos quatro anos do curso, com orientação dos professores.

Sabemos que a profissionalização do professor exige uma formação fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos sólidos, além de métodos claros e bem estruturados de atuação pedagógica. Conforme Gatti (2010, p. 1360),

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebragalho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico [...].

Esses núcleos integram disciplinas, práticas de docência e atividades complementares, para uma formação teórico-metodológica e pouca inserção na realidade social da educação infantil. A metodologia de ensino nos três cursos de formação de professores para a Educação Infantil deveria estar alinhada com os princípios que orientam a própria prática pedagógica na Educação Infantil: a criança como sujeito ativo, o brincar como forma privilegiada de aprendizagem, e a indissociabilidade entre cuidado e educação. Incorporar o brincar, as artes, a literatura infantil, a música e o movimento como formas legítimas de expressão e aprendizagem também no curso de formação.

Por sua vez, na *dimensão da avaliação*, o PPC do CPTL destaca que a avaliação da aprendizagem deve ser vista como uma ferramenta para orientar decisões pedagógicas e planejar os próximos passos no processo educativo, com caráter emancipatório para o estudante. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a avaliação está regulamentada, exigindo um número mínimo de instrumentos avaliativos e permitindo substituições, conforme os planos de ensino.

Assim, o curso de Pedagogia orienta que a avaliação seja contínua e articulada aos conteúdos ministrados, promovendo uma integração entre o ensino e os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores.

A FAED define a avaliação como um processo contínuo e diversificado, que utiliza métodos, como provas, participação em atividades acadêmicas (seminários, projetos, relatórios, portfólios) e outras ferramentas, para verificar se os objetivos do curso e o perfil desejado para o pedagogo em formação estão sendo alcançados.

Para estudantes com necessidades específicas (deficiência, transtornos ou altas habilidades), a avaliação seguirá as normas legais e será adaptada às suas necessidades, conforme orientação especializada.

Os planos de ensino devem detalhar as estratégias de avaliação e recuperação, que serão aprovadas pelo colegiado do curso. Além disso, os professores devem usar os resultados das avaliações diagnósticas e formativas para ajustar o planejamento, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem atenda às demandas e dificuldades da turma.

Os critérios e procedimentos para avaliação acadêmica na UFMS-CEPAN, considera frequência e rendimento dos estudantes ao longo do semestre. A frequência é

registrada pela presença em atividades presenciais ou pela entrega de atividades no ensino remoto. O rendimento é avaliado por meio de diversos instrumentos, como provas, trabalhos, relatórios, seminários e outros, previstos no plano de ensino aprovado.

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e deve estar vinculada a um Projeto Pedagógico Institucional. Nele estão expressos os objetivos que devem ser alcançados tendo em vista os interesses e necessidades dos discentes, garantindo o acesso aos conhecimentos imprescindíveis à formação de uma consciência crítica. Implica a apropriação do saber socialmente elaborado, em suas relações com o contexto mais amplo, bem como a explicitação das condições histórico-concretas em que se dá o processo de ensinar-aprender (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023, p. 20).

As avaliações, formas e modalidades são definidas pelo professor no plano de ensino, que deve ser aprovado pelo colegiado e apresentado no início do período. Disciplinas de estágio obrigatório seguem regras específicas, com registro diferenciado, conforme a Resolução nº 430/2021 da UFMS.

Diante da leitura dos PPCs dos três cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Campo Grande e Corumbá, podemos observar nos itens analisados muitos conteúdos teóricos, desconectados das práticas pedagógicas necessárias para atuar na educação básica, especialmente na educação infantil. Não observamos avaliações a partir da BNCC e DCNs com os direitos de aprendizagens específicas da Educação Infantil (brincar, cuidar, conviver, investigar, expressar). Embora o curso siga a legislação vigente ao exigir estágios supervisionados, observamos que a carga horária destinada a essa atividade poderia ser ampliada, especialmente no que se refere à integração entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas na educação infantil. Destaca-se, ainda, a pouca ênfase no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, o que pode representar uma limitação do currículo da UFMS, diante da crescente demanda por uma formação mais especializada nessa etapa

De acordo com Gatti (2010, p. 1358):

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Para a autora a formação de professores no Brasil ocorre de maneira separada entre diferentes disciplinas e níveis de ensino, sem uma integração entre as áreas.

O curso de pedagogia da UFMS tem uma organização curricular rígida e fragmentada, com muitas disciplinas, com enfoque fragmentado diante de tantos conhecimentos e áreas previstas a formar o futuro professor, sendo assim pode não prepara adequadamente para os desafios e demandas concretas da educação infantil, ensino fundamental, gestão educacional, e atuação em espaços não escolares.

Essa fragmentação dificulta a construção de saberes integrados, como resultado, o egresso pode chegar ao mercado de trabalho sem o embasamento para responder aos desafios concretos da Educação Infantil, que exige o domínio de linguagens diversas e saberes sobre desenvolvimento infantil que requer conhecimentos de currículo integrado e avaliação formativa. Essa organização curricular pouco flexível não favorece a constituição de um perfil profissional capaz de transitar entre tantos contextos educativos, nem a construção de projetos interdisciplinares que dialoguem com as múltiplas demandas da educação infantil.

3.2 ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA DAS DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. CARACTERIZANDO ASSIM AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DOS PPCS QUANTO ÀS DIMENSÕES E CONCEPÇÕES FORMATIVAS, POLÍTICAS, ÉTICAS E CULTURAIS

A pesquisa analisa os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, focando nas concepções de Educação Infantil que esses documentos expressam. Com base em uma metodologia sistemática que combina leitura crítica dos documentos e classificação do conteúdo. Para isso, utiliza-se da Análise Documental como abordagem principal. A bibliografia das disciplinas voltadas para Educação infantil é a categoria analítica central, como um critério para organizar, interpretar e compreender os dados extraídos dos PPCs.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia do campus de Três Lagoas está alinhado às exigências legais e às diretrizes normativas específicas da área de educação. O PPC cumpre as demandas formais, como estrutura curricular e gestão institucional. Falta uma explicitação mais clara de como essas adequações legais estão conectadas à concepção geral do PPC, durante a leitura observamos os aspectos técnicos e formais, mas não deixa evidente como essas estruturas refletem a visão e os objetivos

pedagógicos e políticos do curso de Pedagogia em relação a formação para Educação Infantil.

Para analisar os documentos, inicialmente verificamos as disciplinas que incluíam alguma bibliografia relacionada à Educação Infantil em sua bibliografia básica ou complementar. Em seguida, organizamos as disciplinas em quadros, classificando-as como básicas do curso, de aprofundamento, dimensões práticas e optativas.

No contexto do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia (PPC) da UFMS de Três Lagoas, MS, os componentes curriculares são organizados em diversos núcleos e categorias, cada um com objetivos específicos para a formação dos estudantes. Conteúdos Básicos: são as disciplinas fundamentais que fornecem a base teórica necessária para a compreensão dos conhecimentos específicos do curso. Conteúdos Específicos: são as disciplinas voltadas diretamente à formação profissional, abordando conhecimentos técnicos e práticos da área de atuação do curso. Dimensão Prática: envolve atividades como estágios, e práticas profissionais supervisionadas. No curso de Pedagogia, é importante destacar que nesse núcleo incluem-se práticas de alfabetização e educação inclusiva. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos são conjunto de disciplinas que permite ao estudante aprofundar-se em áreas específicas de interesse dentro do curso. No curso de Pedagogia da UFMS/CPTL, por exemplo, o estudante pode optar por núcleos de aprofundamento em Gestão Educacional ou em Docência. Disciplinas Optativas: são componentes curriculares que o estudante pode escolher conforme seus interesses pessoais ou objetivos.

Quadro 1. Matriz curricular do curso. Componentes curriculares das disciplinas referente a Educação Infantil de Três Lagoas. Conteúdos específicos - CPTL

<p>ABORDAGEM PSICOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM: 68h</p> <p>Evolução humana e determinantes fundamentais: maturação, desenvolvimento e aprendizagem. Processos de desenvolvimento humano: percepção, representação,</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Coll, César. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre, Rs: Artes Médicas, 1994. 159 P. (Fundamentos da Educação). Bruner, Jerome S. sobre a Teoria da Instrução. São Paulo, Sp: Ph, 2006. 171 P. (Educação). Isbn 8599860054. Vigotski, Lev Semionovich.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Arce, Alessandra; Martins, Lígia Márcia (Org.). Ensinando aos Pequenos de Zero a Três Anos. 2. Ed. Rev. Campinas, Sp: Alínea Editora, 2012. 207 P. Isbn 9788575165904. Leont'ev, Aleksei Nikolaevich <i>Et Al.</i> Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo, Sp: Editora Moraes, 1991. 94 P. Coll, César. Desenvolvimento Psicológico e Educação, V.1 Psicologia Evolutiva. 2. Porto Alegre Penso 2004 1 Recurso Online Isbn</p>
---	---	---

<p>linguagem, motricidade, personalidade, afetividade, inteligência, conhecimento social e normas.</p>	<p>Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 16. Ed. São Paulo: Ícone, 2020. 1 Recurso Online. Isbn 9788527400466.</p>	<p>9788536307763.</p>
<p>FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: 68H Histórico do desenvolvimento das instituições de atendimento à primeira infância. Legislação e Políticas de Educação Infantil. O planejamento pedagógico como recurso orientador da prática educativa intencional do professor.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Oliveira, Zilma De. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 2. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2005. 255 P. (Docência em Formação). Isbn 8524908556. Anete Abramowicz (Org.); Afonso Canella Henriques (Org.). Educação Infantil: a Luta pela Infância. Papyrus Editora 284 Isbn 9786556500102. Bassedas, Eulália.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Oliveira, Zilma de (Org.). A Criança e seu Desenvolvimento: Perspectivas para Se Discutir a Educação Infantil. 4. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2001. 159 P. Isbn 8524905867. Kramer, Sonia. A Política do Pré-escolar no Brasil: a Arte do Disfarce. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995. 140 P. (Biblioteca da Educação, Série 1: Escola, 3). Isbn 8524901985. Barbosa, Maria Carmen Silveira; Horn, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2008. 128 P. (Biblioteca Artmed, Educação Infantil). Isbn 9788536311111.</p>
<p>LITERATURA INFANTOJUVENIL: 68H Introdução à Literatura. Manifestações clássicas da literatura infantojuvenil. Leitura e cultura. Formação cultural do leitor. Crítica literária.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Coelho, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. 2. Ed. São Paulo, Sp: Moderna, 2000. 287 P. Isbn 8516026310. Bettelheim, Bruno. a Psicanálise dos Contos de Fadas. 12. Ed. São Paulo, Sp: Paz e Terra, 1998. 366 P. (Coleção Literatura e Teoria Literária, N. 24). Isbn 8521900694. Benjamin, Walter. Rua de Mão Única. 5. Ed. São Paulo, Sp: Brasiliense, 2009. 277 P. (Obras Escolhidas, 2). Isbn 9788511120448.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Schwarz, Roberto. ao Vencedor as Batatas: Forma Literária e Processo Social nos Inícios do Romance Brasileiro. 2. Ed. São Paulo, Sp: Duas Cidades, 1981. 169 P. Jolibert, Josette <i>Et Al.</i> (Coord.). Formando Crianças Leitoras: Volume I. Porto Alegre, Rs: Artes Médicas, 1994. 219 P. (Biblioteca Artmed). Isbn 8573070269. Sodrê, Nelson Werneck. História da Literatura Brasileira: seus Fundamentos Econômicos. 6. Ed. Rio de Janeiro, Rj: Civilização Brasileira, 1976. 596 P. (Coleção Vera Cruz. Literatura Brasileira, N. 60)</p>
<p>INFÂNCIA E SOCIEDADE: Aspectos históricos, sociais, socioeconômicos e culturais e sua relação na construção dos conceitos de criança</p>	<p>Bibliografia Básica: Del Priore, Mary (Org.). História das Crianças no Brasil. 6. Ed. São Paulo, Sp: Contexto, 2009. 444 P. Isbn 8572441123. Ariés, Philippe. História</p>	<p>Bibliografia Complementar: Kramer, Sônia, Horta, José Silvério. A idéia de Infância na Pedagogia Contemporânea. em Aberto. Brasília/Df: 1982 (Arquivo). Disponível Em: Http://Emaberto.inep.gov.br/Ojs3/Index.php/Emaberto/Article/View/1743 Acesso Em: 02 Jun. 2022.</p>

<p>e infância. Conceitos de infância e criança a partir de suas dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero. Diferentes modos de viver a infância. Práticas educativas institucionais decorrentes das concepções de criança e infância. Criança e Direitos Humanos.</p>	<p>Social da Criança e da Família. 2. Ed. Rio de Janeiro, Rj: Guanabara (Ltc), 2011. 279 P. (Antropologia Social). Isbn 8524500360. Freitas, Marcos Cezar De; Kuhlmann Júnior, Moysés. os Intelectuais na História da Infância. São Paulo, Sp: Cortez, 2002. 503 P. Isbn 85-249-0885-8.</p>	<p>Hernandez-piloto, Sumika Soares de Freitas, Infância e (Des)Naturalização da Criança no Cotidiano da Educação Infantil. Pródisciente: Caderno de Prod. Acad.-cient. Prog. Pós-grad. Educ., Vitória-es, V. 20, N. 1, Jan./Jun. 2014. Disponível Em: &Lt; zttps://Periodicos.ufes.br/Prodiscente /Article/View/8945;&Gt; Acesso Em: 01 Jun. 2022. Barbosa, Adriza Santos Silva; dos Santos, João Diógenes Ferreira. Infância ou Infâncias?. Revista Linhas. Florianópolis, V. 18, N. 38, P. 245-263, Set./Dez. 2017. Disponível Em: https://www.revistas.udesc.br/Index.php/Linhas/Article/View/1984723818382017245. Acesso Em: 05 Jul. 2022.</p>
<p>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS EM INFÂNCIA E LETRAMENTO: 68H A leitura e a escrita como práticas sociais. Problemática de questões reais das vivências das crianças na infância e a apropriação da cultura escrita e da leitura. A Formação do sujeito escritor e leitor na infância, Direitos Humanos e Educação Ambiental.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Elias, Marisa Del Cioppo. de Emílio a Emilia: a Trajetória da Alfabetização. São Paulo, Sp: Scipione, 2000-2007. 207 P. (Pensamento e Ação no Magistério). Isbn 85-262-3830-2. Bagno, Marcos; Stubbs, Michael; Gagné, Gilles. Língua Materna: Letramento, Variação & Ensino. São Paulo, Sp: Parábola, 2002-2011. 245 P. (Na Ponta da Língua, 2). Isbn 978-85-88456-04-4. Lerner, Delia. Ler e Escrever na Escola o Real, o Possível e o Necessário. Porto Alegre Artmed 2018 1 Recurso Online Isbn 9788536308180.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Goulart, Cecília M. A. Alfabetização e Ensino da Linguagem na Escola no Contexto da Cultura Escrita. In Pensares em Revista. São Gonçalo-rj, N. 6, Pág. 9-22, Jan. / Jun. 2015. Disponível: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18423/13731 Acesso Em: 12 Abr. 2021. Souza, Regina A. M. De; Piol, Priscila S. Damazio. o Lugar da Cultura Escrita nos Documentos Legais e Oficiais da Educação Infantil: e os Meninos e as Meninas Carregam Letras na Peneira. Regista Série-estudos. Campo Grande: Ucdb, 2018. Acesso: https://serieucdb.emnuvens.com.br/Serieestudos/article/view/1145. Acesso Em: 12 Abr. 2021. Chartier, Anne-marie. Práticas de Leitura e Escrita: História e Atualidade. Belo Horizonte, Mg: Ceale, Autêntica, 2007. 246 P. (Linguagem e Educação). Isbn 978-85-7526-261-0</p>
<p>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: 68H</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Penteado, Heloísa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. São Paulo, Sp: Cortez, 2000. 187 P. (Magistério 2º Grau. Série</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Cavalcanti, Lana de Souza. o Ensino de Geografia na Escola. Campinas, Sp: Papyrus, 2022. 208 P. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Isbn 9788530809461. Et Al.</p>

<p>Estudo dos campos de experiências e das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades relacionados ao ensino de Geografia para a infância. Didática da Geografia e da Educação Ambiental. O pensamento espacial como a base para interpretar a relação entre sociedade e natureza no exercício da cidadania. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades e materiais relativos ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia e dos vários aprofundamentos da área.</p>	<p>Formação do Professor). Isbn 852490285X. Castrogiovanni, Antonio Carlos. Brincar e Cartografar com os Diferentes Mundos Geográficos: a Alfabetização Espacial. 1. Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2016. 1 Recurso Online. Isbn 9788539708024. Bassedas, Eulália. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2015 1 Recurso Online Isbn 9788536310909.</p>	<p>Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões. 4. Ed. Porto Alegre, Rs: Ufrgs Ed.: Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Porto Alegre, 2003 195 P. Isbn 8570257066. Bertollo, Mait; Francisco, Maria da Assunção Simões; Dantas, Jhonatan dos Santos. Metodologia do Ensino de Geografia. Porto Alegre: Sagah, 2020. 1 Recurso Online. Isbn 9788595028555.</p>
<p>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: 68H Estudo dos campos de experiências e das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades relacionados ao ensino de Ciências para a infância. Didática das Ciências e da Educação Ambiental. A diversidade e os processos de evolução e manutenção da vida e do mundo material.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Kamii, Constance; Devries, Rheta. o Conhecimento Físico na Educação Pré-escolar: Implicações da Teoria de Piaget. Porto Alegre, Rs: Artes Médicas, 1991. 328 P. Giansanti, Roberto. o Desafio do Desenvolvimento Sustentável. 6. Ed. São Paulo: Atual, 2011. 112 P. (Série Meio Ambiente) Isbn 978-85-7056-896-0. Delizoicov, Demétrio; Angotti, José André. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo, Sp: Cortez, 1991. 207 P. (Magistério 2º Grau ; Formação do Professor).</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Vasconcellos, Celso dos S. Construção do Conhecimento em Sala de Aula. 16. Ed. São Paulo, Sp: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad ; 2). Isbn 8585819014. Lleixà Arribas, Teresa. Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar. 5.Ed. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2008. 395 P. Isbn 9788536303895. Penteado, Heloísa Dupas. Meio Ambiente e Formação de Professores. 4. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2001. 120 P. (Coleção Questões da Nossa Época, 38). Isbn 8524905395.</p>

Planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades e materiais relativos ao processo de ensino e aprendizagem das Ciências e dos vários aprofundamentos da área.		
---	--	--

Fonte: PPC de Pedagogia UFMS-CPTL, organizado pela autora (2025).

Ao analisarmos a dimensão curricular, especificamente a matriz do curso, observamos que a Educação Infantil não está adequadamente representada nos conteúdos básicos. No tópico conteúdo específicos, identificamos quatro disciplinas (Infância e Sociedade, Literatura Infantojuvenil, Fundamentos e Práticas de Educação da Primeira Infância, Abordagem Psicológica do Desenvolvimento e da Aprendizagem) que incluem conteúdos relacionados à Educação Infantil, mas cada uma apresenta apenas uma referência bibliográfica sobre o tema. A disciplina Abordagem Psicológica do Desenvolvimento e da Aprendizagem, por exemplo, aborda a Educação Infantil apenas em sua bibliografia complementar.

As disciplinas Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências, Geografia História para a Educação da Infância trazem uma única referência ao trabalho com a Educação Infantil, tratando-a como uma etapa secundária do ensino, em vez de reconhecê-la como a base fundamental para o desenvolvimento da criança.

Ainda assim, o documento menciona a formação de professores para o ensino de Ciências, Geografia e História voltado à Educação Infantil. Contudo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não há conteúdos acadêmicos específicos para essa etapa, já que ela é centrada no desenvolvimento integral da criança, priorizando experiências significativas e lúdicas, em vez da transmissão de conhecimentos formais.

Quadro 2. Conteúdos de dimensões práticas na educação Infantil- CPTL

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO I: 100H Concepções teóricas que envolvam conceitos de estágio. Processos de Investigação e problematização de experiências teórico-práticas	BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Brasil, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução N. 1, de 7/4/1999, Brasília: Mec, 1999. Abramowicz,	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Kramer, Sonia (Org.); Pereira, Ana Beatriz Carvalho; Oswald, Maria Luiza; Assis, Regina de (Colab.). com a Pré-escola nas Mãos: Uma Alternativa Curricular para a Educação
---	---	--

<p>da docência. Vivência de processos pedagógicos da Educação Infantil.</p>	<p>Anete; França, Gisela Wajsko. Educação Infantil: Creches: Atividades para Crianças de Zero a Seis Anos. 2. Ed. São Paulo, Sp: Moderna, 2002. 112 P. Isbn 8516023419. Pimenta, Selma Garrido. o Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 7. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2006. 200 P. Isbn 8524905336.</p>	<p>Infantil. 5. Ed. São Paulo, Sp: Ática, 1993. 110 P. (Série Educação em Ação). Isbn 8508035179. Oliveira, Zilma De. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 2. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2005. 255 P. (Docência em Formação). Isbn 8524908556. Pimenta, Selma Garrido (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo, Sp: Cortez, 2007. 246 P. (Saberes da Docência). Isbn 8524907118.</p>
<p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO II: 100H Vivência de processos de investigação e problematização das realidades da Educação Infantil, a partir do campo de estágio e dos aportes teórico-metodológicos. Problematização de aspectos atitudinais e pedagógicos que envolvam a docência na Educação Infantil. Bibliografia</p>	<p>Bibliografia Básica: Oliveira, Zilma de (Org.). a Criança e seu Desenvolvimento: Perspectivas para Se Discutir a Educação Infantil. 4. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2001. 159 P. Isbn 8524905867. Le Boulch, Jean. o Desenvolvimento Psicomotor: do Nascimento até 6 Anos. 7. Ed. Porto Alegre, Rs: Artes Médicas, 1992. 220 P. Hernández, F.; Ventura, Montserrat. a Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o Conhecimento É um Caleidoscópio. 5. Ed. Porto Alegre, Rs: Penso, 2017. 198 P. (Biblioteca Artmed). Isbn 9788584290932.</p>	<p>Bibliografia Complementar: Brasil, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução N. 1, de 7/4/1999, Brasília: Mec, 1999. Pimenta, Selma Garrido. o Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 2. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 1995. 200 P. Isbn 8524905336. Almeida, Marcos Teodorico Pinheiro De. Jogos Divertidos e Brinquedos Criativos. 2. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004. 79 P. Isbn 85-326-3016-x.</p>
<p>PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: 51H Vivências ativas em diferentes práticas e ações pedagógicas da Educação Infantil (creche e pré-escola).</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Queiroz, Carolina Zanella De. Concepções de Infância e Educação Infantil: Análise de Contextos. 1. Ed. São Paulo: Contentus, 2020. 1 Recurso Online. Isbn 9786557457740. Patrícia Corsino. Educação Infantil: Cotidiano e Políticas. Editora Autores Associados Bvu 136 Isbn 9786599055270.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: As Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância : Volume 1. Porto Alegre, Rs: Penso, 2016. 295 P. Isbn 9788584290673. Friedmann, Adriana. o Desenvolvimento da Criança Através do</p>

	Liana Garcia Castro. sob o Olhar das Crianças: Espaços e Práticas na Educação Infantil. Papyrus Editora 158 Isbn 9786556500249.	Brincar. São Paulo, Sp: Moderna, 2009. 143 P. Isbn 8516053156. Cláudia Sebastiana Rosa da Silva. Projetos Interdisciplinares e Experiências em Educação Infantil. Contentus 88 Isbn 9786557458693.
--	--	--

Fonte: PPC de Pedagogia UFMS-CPTL, organizado pela autora (2025).

As diretrizes para a formação inicial de professores no Brasil enfatizam a importância do estágio supervisionado na Educação Infantil como componente essencial para a articulação entre teoria e prática pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, destaca em seu artigo 61 a necessidade de estágios supervisionados na formação de profissionais da educação, visando à integração entre conhecimentos teóricos e sua aplicabilidade prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, reforçam essa perspectiva ao definir que a formação do pedagogo deve contemplar, obrigatoriamente, a realização de estágios supervisionados que possibilitem ao futuro professor compreender e intervir no contexto educativo de forma crítica e reflexiva.

Especificamente na Educação Infantil, o estágio supervisionado é visto como uma oportunidade para o estudante vivenciar práticas pedagógicas, compreender o desenvolvimento infantil e refletir sobre sua atuação docente. Essa experiência prática é fundamental para a construção de saberes profissionais que articulam teoria e prática. Ao analisar as disciplinas oferecidas até o momento do estágio, observa-se que os estudantes ainda não possuem uma base teórica suficiente para essa etapa. Dessa forma, eles podem enfrentar dificuldades em articular os conteúdos teóricos aprendidos no curso com as práticas vivenciadas nos Centros de Educação Infantil e Escolas. Isso pode levar os estudantes a desenvolverem práticas desalinhadas com as abordagens pedagógicas relativas as especificidades da Educação Infantil. A carga horária destinada ao estágio na Educação Infantil muitas vezes é insuficiente para que os estudantes compreendam a complexidade do trabalho docente, o tempo limitado reduz a oportunidade de uma imersão profunda na rotina escolar.

Para integralizar o Curso, o estudante deverá cursar, no mínimo, 68 horas em componentes curriculares ou em componentes curriculares oferecidos por outros cursos da UFMS (Art. 34 da Resolução nº 430, COGRAD/UFMS, de 16 de dezembro de 2021).

Quadro 3. Complementares optativas referentes a Educação Infantil - CPTL

<p>ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: 34h Documentos legais e oficiais da Educação Infantil: RCNEI; DCNEI; Parâmetros de qualidade para EI; Políticas para EI, etc. A construção do Projeto Político-Pedagógico. Organização do espaço educativo; A Documentação pedagógica como instrumento da prática educativa. Observação, tipos de registros, portfólio e diários na Educação Infantil, planejamento e avaliação na Educação Infantil: questões para a prática pedagógica. Relação entre instituição educativa, família e comunidade.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Mec/Seb, 2010. Gládis E. Kaercher. Educação Infantil Pra que Te Quero? Porto Alegre Artmed 2003 1 Recurso Online Isbn 788536311623. Horn, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: a Organização dos Espaços na Educação Infantil. 2. Porto Alegre Artmed 2004 1 Recurso Online Isbn 9788536310657.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Bassedas, Eulália; Huguet, Teresa; Solé, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2011. 357 P. (Biblioteca Artmed Educação Infantil). Isbn 9788573075175. Bondioli, Anna; Mantovani, Susanna. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 Anos : Uma Abordagem Reflexiva. 9. Ed. Porto Alegre, Rs: Artmed, 1998. 355 P. Isbn 8573073772. Zabalza, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2011 1 Recurso Online Isbn 9788536310701.</p>
<p>REPRESENTAÇÕES, REGISTROS INFANTIS E SEUS CONHECIMENTOS: 34h Estudo dos registros, manipulações e medidas produzidos pelas crianças em diferentes linguagens (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos, etc.).</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Machado, Nilson José. Matemática e Língua Materna: Análise de Uma Impregnação Mútua. 2. Ed. São Paulo, Sp: Cortez & Autores Associados, 1991. 169 P. (Educação Contemporânea). Isbn 8524902329. Carraher, Terezinha Nunes; Schliemann, Analúcia; Carraher, David William. na Vida Dez, na Escola Zero. 5. Ed. São</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação: Alfabetização Matemática. Brasília, Df: Mec, 2014. 72 P. Isbn 978-85-7783-149-4. Alro, Helle. Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática. 2. São Paulo Autêntica 2007 1 Recurso Online Isbn 9788582179000. Aprendizagem em Matemática: Registros de Representação Semiótica. 1. Ed.</p>

<p>Formas de expressar saberes matemáticos a partir do Conhecimento físico, lógico-matemático e social. Representações idiossincráticas, pictográficas, icônicas e simbólicas nas brincadeiras, jogos e atividades. Contagem oral e recitação numérica. Numeração falada e escrita.</p>	<p>Paulo, Sp: Cortez, 1991. 182 P. Isbn 8524901128. Nacarato, Adair Mendes. Escritas e Leituras na Educação Matemática. São Paulo Autêntica, 2007 1 Recurso Online Isbn 9788582179086.</p>	<p>Campinas: Papyrus, 2016. 1 Recurso Online. Isbn 9788544901762.</p>
<p>TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: 34h Teorias sociais da infância. Culturas da infância. Reproduções interpretativas das crianças. Crianças e cultura de pares.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Corsaro, William A. Sociologia da Infância. 2. Ed. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2011. 384 P. Isbn 978-85-363-2539-2. Ana Lúcia Goulart de Faria; Daniela Finco. Sociologia da Infância no Brasil. Editora Autores Associados Bvu 128 Isbn 9786599055263. Silva, Adriana. Culturas Infantis em Creches e Pré-escolas: Estágio e Pesquisa. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 9786588717264.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Sarmiento, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. Cadernos de Educação, V. 12, N. 21, P. 51-69, 2003. Disponível Em: &Lt; https://periodicos.ufpel.edu.br/Ojs2/index.php/Caduc/Article/View/1467; &Gt; Acesso Em: 09 Jun. 2022. Qvortrup, Jens. Nove Teses sobre a “Infância” Como Fenômeno Social. Pro-posições, Campinas, V. 22, N. 1 (64), P. 199-211, Jan./Abr. 2011 Disponível Em: &Lt; https://www.scielo.br/J/Pp/A/Dlslbp94Nh7Djgfdxbkxkycs/?Lang=Pt;&Gt; Acesso Em: 09 Jun. 2022. Prout, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, V. 40, N. 141, P. 729-750, Set./Dez. 2010. Disponível Em: &Lt; https://www.scielo.br/J/Cp/A/86463C9Grymgkkl6Nnv4Wxd/?Format=Pdf&Lang=Pt;&Gt; Acesso Em: 09 Jun. 2022.</p>
<p>CONHECIMENTOS E SABERES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS COM BEBÊS: 34h Bebês como sujeitos de história e de direitos. A Educação dos Bebês no contexto das políticas Públicas para a Educação Infantil. As relações interpessoais, a linguagem, o movimento livre e a</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Rocha, Eloisa Acires Candal; Kramer, Sonia (Org.). Educação Infantil: Enfoques em Diálogo. 3. Ed. Campinas, Sp: Papyrus, 2014. 432 P. (Prática Pedagógica). Isbn 978-85-308-0925-6. Vigotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leont'ev, Aleksei Nikolaevich. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 4. Ed. São</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Mello, S.a. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil, Pro-posições/faculdade de Educação-unicamp, Campinas, V. 10, N. 1 (28), Mar. 99. Disponível https://www.fe.unicamp.br/Pf-fe/publicacao/1990/28-artigosmello.pdf Acesso Em: 12 Abr. 2021. Souza, Regina A. M. De; Olivieira, Nair T. G. R. de e Cruz, Lene C. S.</p>

<p>brincadeira com os bebês. As várias linguagens para educação de bebês. A família dos bebês e a instituição educativa. A organização geográfica e pedagógica da sala dos bebês.</p>	<p>Paulo, Sp: Ícone, Edusp, 1992. 228 P. (Coleção Educação Crítica). Stambak, Mira. os Bebês entre Eles: Descobrir, Brincar, Inventar Juntos. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 978-65-88717-41-7.</p>	<p>Da. a Teoria Histórico-cultural Como Possibilidade para o Pensar e o Agir Docente na Educação Infantil: o Triplo Protagonismo entre a Criança, o Professor e a Cultura. Revista Zero a Seis. Florianópolis: Ufsc, 2018. Disponível Em: https://Antigo.periodicos.ufsc.br/Index.php/Zeroseis/Article/View/1980-4512.2018v20n38p322/37546. Acesso Em: 12 Abr. 2021. Leont'ev, Aleksei Nikolaevich <i>Et Al.</i> Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo, Sp: Editora Moraes, 1991. 94 P.</p>
<p>DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO NA INFÂNCIA: 34h A atividade de ensino e o desenvolvimento conceitual. As diferentes formas do pensamento infantil e as implicações para a atividade da prática pedagógica. A relação entre afetação, significação e pensamento. O desenvolvimento emocional na atividade escolar.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Vigotsky, L. S.; Cole, Michael Et Al. (Org.). a Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7. Ed. São Paulo, Sp: Martins Fontes, 2017. Xxxviii, 182 P. (Psicologia e Pedagogia). Isbn 9788533622647. Vigotski, L. S. o Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes, 2003 Vigotsky, L. S. Pensamento e Linguagem. Lisboa, Pt: Antidoto, 1979. 213 P. (Colecao Universidade; 6).</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Wallon, Henri. a Evolução Psicológica da Criança. Lisboa, Pt: Edições 70, 1981. 236 P. (Persona) Dantas, Heloysa de Lima; Wallon, Henri. a Infancia da Razao: Uma Introducao a Psicologia da Inteligencia de Henri Wallon. São Paulo, Sp: Manole, 1990. 112 P. A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2020. 1 Recurso Online. Isbn 978-85-449-0352-0.</p>
<p>INFÂNCIA E DIREITOS: 34h Problematização das políticas públicas brasileiras na área de educação dirigidas à infância. Cuidado e proteção da infância brasileira e Direitos Humanos. A criança pequena como sujeito de direitos e produtora de cultura</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Bedaque, José Roberto dos Santos. Direito e Processo: Influência do Direito Material sobre o Processo. 6. Ed. Rev. e Ampl. São Paulo, Sp: Malheiros, 2011. 206 P. Isbn 9788574209589. Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. Infância, Educação e Direitos Humanos. 4. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2011. 151 P. Isbn 9788524909351.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Faria, Ana Lúcia G. De; Demartini, Zeila de Brito Fabri; Prado, Patrícia Dias. por Uma Cultura da Infância: Metodologias de Pesquisa com Crianças. 2. Ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005. 153 P. (Educação Contemporânea). Isbn 85-7496-044-6. Nucci, Guilherme de Souza. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. 3. Rio de Janeiro Forense 2016 1 Recurso Online Isbn 9788530973537.</p>

	Moletta, Ana Keli. a Educação Infantil e a Garantia dos Direitos Fundamentais da Infância. Porto Alegre Sagah 2018 1 Recurso Online Isbn 788595027732.	Equipe Atlas. Constituição da República Federativa do Brasil. 46. Rio de Janeiro Atlas 2019 1 Recurso Online Isbn 9788597020281
DIFERENTES ABORDAGENS PARA EDUCAÇÃO DE BEBÊS: 34h As diversas propostas para educação de bebês. O bebê como sujeito ativo de seu desenvolvimento, o professor como organizador das atividades, a cultura como mediadora das aprendizagens e papel das famílias na responsabilidade de criar e educar uma nova geração.	BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Rocha, Eloisa Acires Candal; Kramer, Sonia (Org.). Educação Infantil: Enfoques em Diálogo. 3. Ed. Campinas, Sp: Papyrus, 2014. 432 P. (Prática Pedagógica). Isbn 978-85-308-0925-6. Fragelli, Clau; Silva, Danitza Dianderas Da; Silva, Gabriella Pizzolante Da; Madeira, Thais Fernanda Leite [Orgs.]. Encontros com Bebês e Crianças: Experiências de Infâncias na Uac. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 221P. Disponível Em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/Wp-content/uploads/2022/01/encontros-com-bebes-ecrianças-1.pdf . Acesso em 05 Jul. 2022. Stambak, Mira. os Bebês entre Eles: Descobrir, Brincar, Inventar Juntos. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 978-65-88717-41-7. Gonzalez-mena, Janet. o Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas. 9. Porto Alegre Amgh 2014 1 Recurso Online Isbn 9788580554021.	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Folque, Maria Assunção; Bettencourt, Marta e Ricardo, Mónica. a Prática Educativa na Creche e o Modelo Pedagógico do Mem. In Revista Escola Moderna, N.º 3. Lisboa: Mem, 2015. https://core.ac.uk/Download/Pdf/62474658.Pdf . Acesso Em: 13 Jun. 2022. Guimarães, D. Relações entre Bebês e Adultos na Creche: o Cuidado Como Ética. São Paulo: Cortez, 2011. Fochi, Paulo. Afinal, o que os Bebês Fazem no Berçário?. Porto Alegre Penso 2015 1 Recurso Online Isbn 9788584290390.

Fonte: PPC de Pedagogia UFMS-CPTL, organizado pela autora (2025).

O item “Aprofundamento em Docência” no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) refere-se a um conjunto de disciplinas optativas que os estudantes podem escolher para aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas da prática docente. A Educação Infantil é abordada de maneira optativa em diversas disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Quadro 4. Aprofundamento em docência- CPTL

<p>DIDÁTICA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: 34h A avaliação da aprendizagem na educação da infância: instrumentos, práticas e perspectivas</p>	<p>Bibliografia Básica: Saul, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. 2. Ed. São Paulo, Sp: Cortez: Autores Associados, 1994. 151 P. Isbn 8524901217. Scarpato, Marta (Org.); Carlini, Alda Luiza Et Al. os Procedimentos de Ensino Fazem a Aula Acontecer. São Paulo, Sp: Avercamp, 2004. 133 P. (Coleção Didática na Prática). Isbn 858931118X. Camila Grassi Mendes de Faria. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Contentus 81 Isbn 9786557451717.</p>	<p>Bibliografia Complementar: Luckesi, Cipriano. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 18. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2006. 180 P. Isbn 8524905506. Oliveira-formosinho, Júlia. Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil um Caminho para a Transformação. Porto Alegre Penso 2018 1 Recurso Online Isbn 9788584291403. Villas Boas, Benigna (Org.). Conversas sobre Avaliação. Papyrus Editora 162 Isbn 978-65-5650-060-7.</p>
<p>TÓPICOS EM EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: 34h Direito à infância e à brincadeira: caminhos para uma Educação de qualidade que respeite os direitos da criança. Concepções de infância e de Educação. Inserção da criança na escola e o respeito à infância. Processos de desenvolvimento, de construção de conhecimento pela criança pequena e o papel das interações. Múltiplas linguagens e dimensões humanas.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Campos, Maria Malta; Rosemberg, Fulvia. Crêcher para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Brasília, Df: Mec, 1995. 40 P. Gládis E. Kaercher. Educação Infantil Pra que Te Quero? Porto Alegre Artmed 2003 1 Recurso Online Isbn 9788536311623. Zabalza, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2011 1 Recurso Online Isbn 9788536310701.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Horn, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: a Organização dos Espaços na Educação Infantil. 2. Porto Alegre Artmed 2004 1 Recurso Online Isbn 9788536310657. Bassedas, Eulália. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2015 1 Recurso Online Isbn 9788536310909. Barbosa, Maria Carmen Silveira. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2011 1 Recurso Online Isbn</p>

Tendências contemporâneas na Educação Infantil brasileira e estrangeira.		9788536314761
--	--	---------------

Fonte: PPC de Pedagogia UFMS-CPTL, organizado pela autora (2025).

No PPC de Três Lagoas as disciplinas que apresentam uma bibliografia consistente sobre a importância da Educação Infantil na formação integral da criança, bem como sobre critérios e práticas para assegurar a qualidade no atendimento e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil são classificadas como optativas ou de aprofundamento em docência em sua carga horária de trinta e quatro horas. Ao analisarmos os quadros, identificamos que temas como a organização dos espaços na Educação Infantil, brincadeiras, estratégias pedagógicas, práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento integral das crianças e a elaboração de projetos pedagógicos planejados e contextualizados aparecem exclusivamente na bibliografia complementar. Aquino (2015, p. 40) nos afirma:

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, encontramos estudos que afirmam a importância da brincadeira para o desenvolvimento do ser humano, para constituição da subjetividade, especialmente nos seus primeiros anos de vida. Outra contribuição dessa corrente teórica se refere aos estudos sobre os processos de desenvolvimento do pensamento e sua relação com a fala.

A brincadeira e organização dos espaços tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida. Brincar é uma atividade essencial para a formação da subjetividade, ou seja, para a construção da identidade, emoções e maneira de entender o mundo.

A seguir, temos à análise do Quadro 5, que apresenta o Núcleo de Estudos Básicos com as disciplinas referentes à Educação Infantil no curso da FAED, em Campo Grande. Esse núcleo compreende como a formação oferecida que deve contemplar os conhecimentos específicos e necessários para a atuação docente da Educação Infantil.

Quadro 5. Núcleo de estudos básicos disciplinas referente a Educação Infantil de Campo Grande - FAED

INFÂNCIA E SOCIEDADE: 68h Aspectos históricos, sociais, socioeconômicos e culturais e sua relação na construção dos conceitos de criança e infância. Conceitos	BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Sarmiento, Manuel; Gouvêa, Maria Cristina Soares de (Org.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes,	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Vigotsky, L. S.; Smolka, Ana Luiza Bustamante. Imaginação e Criação na Infância: Ensaio Psicológico - Livro para Professores.
---	--	--

<p>de infância e criança a partir de suas dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero. Diferentes modos de viver a infância. Práticas educativas institucionais decorrentes das concepções de criança e infância. Criança e Direitos Humanos.</p>	<p>2009. 277 P. (Coleção Ciências Sociais da Educação). Isbn 9788532637161. Freitas, Marcos Cezar De; Monarcha, Carlos. Universidade São Francisco. História Social da Infância no Brasil. 7. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2009. 334 P. Isbn 9788524906411. Ariès, Philippe. História Social da Criança e da Família. 3. Rio de Janeiro: Ltc, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 9788521637905.</p>	<p>São Paulo, Sp: Ática, 2010. 135 P. (Coleção Ensaios Comentados). Isbn 9788508126118. Vasconcellos, Vera M. R. De; Sarmento, Manuel (Org.). Infância (In)Visível. Araraquara, Sp: Junqueira&Marin, 2008. 306 P. Isbn 9788586305436. Ana Carolina Galvão. Infância e Pedagogia Histórico-crítica. Editora Autores Associados Bvu 304 Isbn 9786588717042.</p>
---	---	---

Fonte: PPC de Pedagogia UFMS-CPTL, organizado pela autora (2025).

No Quadro 6, são apresentados os conteúdos relacionados às dimensões práticas do curso da FAED, evidenciando apenas duas disciplinas formativas que articulam teoria e prática no contexto da Educação Infantil.

Quadro 6. Conteúdos de dimensões práticas- FAED

<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL I: 68h. O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. A organização do tempo e do espaço na educação infantil com crianças de 0 a 3 anos. Currículo, planejamento e avaliação na educação infantil - creche. Ciências da natureza e educação ambiental na primeira infância.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Silva, José Ricardo Et Al. Educação de Bebês: Cuidar e Educar para o Desenvolvimento Humano. 2. Ed. São Carlos, Sp: Pedro & João Ed., 2018. Arce, Alessandra; Martins, Lígia (Org.) Ensinando aos Pequenos de Zero a Três Anos. Campinas: Alínea, 2012. Arce, Alessandra. o Trabalho Pedagógico com Crianças de até Três Anos. Campinas: Alínea, 2014.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Fochi, Paulo Sergio. Afinal, o que os Bebês Fazem no Berçário?: Comunicação, Autonomia e Saber-fazer de Bebês em um Contexto de Vida Coletiva. Porto Alegre, Rs: Penso, 2015. 159 P. Isbn 9788584290383. Edwards, Carolyn P.; Gandini, Lella; Forman, George E. as Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2008. 319 P. (Biblioteca Artmed). Isbn 9788573075069. Rossetti-ferreira, Maria Clotilde. os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2000.</p>
<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Arce, Alessandra; Duarte,</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p>

<p>EDUCAÇÃO INFANTIL II: 68h O trabalho pedagógico na pré-escola e o desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos. A organização do tempo e do espaço na educação infantil com crianças de 4 a 6 anos. Currículo, planejamento e avaliação na educação infantil - pré-escola.</p>	<p>Newton. Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: as Contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006 Arce, Alessandra; Silva, Debora A. S. M.; Varotto, Michele. Ensinando Ciências na Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2011. Pasqualini, Juliana Campregher; Lazaretti, Lucinéia Maria. que Educação Infantil Queremos? Bauru, Sp: Mireveja, 2022.</p>	<p>Reame, Eliane (Org.). Matemática na Educação Infantil. Sequências Didáticas e Projetos de Trabalho. 2 Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013. Oliveira-formosinho, Júlia. Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil um Caminho para a Transformação. Porto Alegre Penso 2018 1 Recurso Online Isbn 9788584291403. Morais, Artur Gomes De. Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. São Paulo: Autêntica, 2019. 1 Recurso Online. Isbn 9788551305201.</p>
---	---	--

Fonte: PPC de Pedagogia UFMS-FAED. Organizada pela autora (2025).

O Quadro 7 apresenta o Núcleo de Diversificação de Estudos do curso da FAED, destacando as disciplinas que, embora não componham o núcleo básico, ampliam e aprofundam a formação do licenciando em relação à Educação Infantil.

Quadro 7. Núcleo de diversificação de estudos disciplinas referente Educação Infantil-FAED

<p>LITERATURA PARA A INFÂNCIA: 68H. Literatura infantil brasileira. A formação do gosto pela leitura literária. Características das obras e subgêneros literários. Relação texto imagem no livro infantil. Critérios para escolha de livros infantis. Fundamentos teóricos, poéticos e metodológicos de contar histórias. Práticas de leituras literárias.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Faria, Maria Alice. Como Usar a Literatura Infantil na Sala de Aula. 5. Ed. São Paulo, Sp: Contexto, 2010. 156 P. (Coleção Como Usar na Sala de Aula). Isbn 978-85-7244-259-6. Abramovich, Fanny. Literatura Infantil: Gostosura e Bobices. 2. Ed. São Paulo, Sp: Scipione, 1991. 174 P. (Série Pensamento e Ação no Magistério, 7). Coelho, Nelly Novaes. a Literatura Infantil: Historia, Teoria, Análise das Origens Orientais ao Brasil de Hoje. 2. Ed. São Paulo, Sp: Quiron/Global, 1982. 418 P.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Coelho, Betty. Contar Histórias: Uma Arte sem Idade. 3. Ed. São Paulo, Sp: Atica, 1990. 78 P. Isbn 850801399X. Amarilha, Marly. Estão Mortas as Fadas?: Literatura Infantil e Prática Pedagógica. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997. 93 P. Isbn 8532618960. Zilberman, Regina. a Literatura Infantil na Escola. 2. Ed. São Paulo, Sp: Global, 1982. 103 P. (Teses, 1).</p>
--	--	--

<p>PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: 68H. Aspectos históricos e legais da Educação Infantil. Especificidades da organização do ensino na Educação Infantil. Teorias pedagógicas para a Educação Infantil. A periodização do desenvolvimento humano e a prática pedagógica do professor na creche e pré-escola. Direitos humanos e infância.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Ariés, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. Ed. Rio de Janeiro, Rj: Ltc, 2018. Xxii, 196 P. Isbn 9788521613473. Arce, Alessandra (Org.). Interações e Brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, Sp: Alínea Editora, 2013 Arce, Alessandra. Quem Tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? em Defesa do Ato de Ensinar. Alínea; 3ª Edição, 2013, P. 222</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Kishimoto, Tizuko Morchida E. em Busca da Pedagogia da Infância Pertencer e Participar. 1. Porto Alegre Penso 2013 1 Recurso Online Isbn 9788565848749. Lígia Márcia Martins; Angelo Antonio Abrantes; Marilda Gonçalves Dias Facci. Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice. Editora Autores Associados Bvu 384 Isbn 9786599055225. Pedagogia(S) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre Artmed 2011 1 Recurso Online Isbn 9788536312156.</p>
<p>LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: 68H Conceitos de ludicidade. A ludicidade na formação humana e na educação escolar. Dimensão histórico-social do jogo, do brinquedo e da brincadeira e suas contribuições para o desenvolvimento humano. O brincar em diferentes perspectivas teóricas e em contextos educativos e sócio-culturais diversos.</p>	<p>Bibliografia Básica: Brougère, Gilles; França, Gisela Wajsko. Brinquedo e Cultura. 7. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2008. 110 P. (Coleção Questões da Nossa Época, 43). Isbn 978-85-249-0560-5. Kishimoto, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 5. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2001. 183 P. Isbn 85-249-0617-0. Kishimoto, Tizuko Morchida. o Jogo e a Educação Infantil. São Paulo Cengage Learning 2016 1 Recurso Online Isbn 9788522127245.</p>	<p>Bibliografia Complementar: Vigotsky, L. S.; Smolka, Ana Luiza Bustamante. Imaginação e Criação na Infância: Ensaio Psicológico - Livro para Professores. São Paulo, Sp: Ática, 2010. 135 P. (Coleção Ensaios Comentados). Isbn 9788508126118. Kishimoto, Tizuko Morchida E. o Brincar e suas Teorias. São Paulo Cengage Learning 2012 1 Recurso Online Isbn 9788522113965. Saccomani, Maria Cláudia da Silva. a Criatividade na Arte e na Educação Escolar: Uma Contribuição à Pedagogia Histórico-crítica à Luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 1 Recurso Online. Isbn</p>

Fonte: PPC de Pedagogia UFMS-FAED. Organizada pela autora (2025).

A análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UFMS (Três Lagoas, Campo Grande e Corumbá) revelou uma diversidade nas nomenclaturas utilizadas para organizar os componentes curriculares. Essa variação reflete as especificidades de cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Diante disso, faz-se necessário explicitar e contextualizar os diferentes núcleos apresentados em cada PPC, destacando suas finalidades especialmente no que se refere à educação infantil. Essa abordagem busca esclarecer a lógica de organização curricular e possibilitar uma análise mais aprofundada sobre as convergências e divergências existentes entre os cursos.

Na matriz curricular do curso de Pedagogia de Campo Grande aparece no núcleo de estudos básicos somente uma disciplina com bibliografia sobre a infância (Infância e Sociedade), esse núcleo abrange disciplinas obrigatórias essenciais que fornecem a base teórica e metodológica necessária para a formação acadêmica dos estudantes. Núcleo de Diversificação dos Estudos que corresponde ao conjunto de disciplinas que diversificam a formação acadêmica dos estudantes. Diferente do Núcleo de Estudos Básicos, que é obrigatório e comum a todos os estudantes do curso, o núcleo de Diversificação oferece maior flexibilidade, permitindo que os alunos escolham disciplinas ou áreas de estudo de acordo com seus interesses. No núcleo de Diversificação dos Estudos aparecem apenas três disciplinas relacionadas a educação Infantil essas disciplinas (Ludicidade e Educação, Pedagogia da Educação Infantil, e Literatura para a Infância) analisam como as percepções de infância e família evoluíram ao longo do tempo, traz a questão de como a entendemos a infância hoje, é uma construção social relativamente recente, fruto de mudanças culturais, econômicas e políticas. As disciplinas são fundamentais para compreender as bases históricas que influenciam o papel da criança e das práticas educacionais, incluindo na educação infantil. Abordam a importância das interações e brincadeiras no desenvolvimento integral da criança na educação infantil com práticas intencionais de ensino, respeitando o desenvolvimento da criança. Entretanto, essas disciplinas não são obrigatórias na matriz curricular no curso de Pedagogia de Campo Grande.

Quadro 8. Núcleo de estudos Integradores - FAED

<p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO I: 100H. Concepções teóricas que envolvam conceitos de estágio. Processos de Investigação e problematização de experiências teórico práticas da docência. Vivência de processos pedagógicos da Educação Infantil</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Ortiz, Cisele; Carvalho, Maria Teresa Venceslau De. Interações: Ser Professor de Bebês - Cuidar, Educar e Brincar, Uma Única Ação. São Paulo, Sp: Blücher, 2018. 221 P. (Coleção Interações). Isbn 9788521206750. Bassedas, Eulália. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2015 1 Recurso Online Isbn 9788536310909. Oliveira Formosinho, Júlia. Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil um Caminho para a Transformação. Porto Alegre Penso 2018 1 Recurso Online Isbn 9788584291403.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 7. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2015. 296 P. (Coleção Docência em Formação. Saberes Pedagógicos). Isbn 9788524919718. Rossetti-ferreira, Maria Clotilde. os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2000. Barbosa, Maria Carmen Silveira. por Amor e por Força Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2011 1 Recurso Online Isbn 9788536316840.</p>
<p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO II: Vivência de processos de investigação e problematização das realidades da Educação Infantil, a partir do campo de estágio e dos aportes teórico-metodológicos. Problematização de aspectos atitudinais e pedagógicos que envolvam a docência na Educação Infantil.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 7. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2015. 296 P. (Coleção Docência em Formação. Saberes Pedagógicos). Isbn 9788524919718. Oliveira-formosinho, Júlia. Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil um Caminho para a Transformação. Porto Alegre Penso 2018 1 Recurso Online Isbn 9788584291403. Ostetto, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando Experiências de Estágios - 9ª Edição. Papyrus Editora 212 Isbn 853080581X.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Arce, Alessandra; Silva, Debora A. S. M.; Varotto, Michele. Ensinando Ciências na Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2011. Pimenta, Selma Garrido. o Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 2. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 1995. 200 P. Isbn 8524905336. Zabala, Antoni. a Prática Educativa. Porto Alegre Penso 1998 1 Recurso Online Isbn 9788584290185.</p>
<p>FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DA LÍNGUA, LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: Desenvolvimento das</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Zilberman, Regina. Como e por que Ler a Literatura Infantil Brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Cagliari, Luiz Carlos. Alfabetização &</p>

<p>capacidades comunicativas relativas à linguagem oral e aos primeiros contatos com a língua escrita e seus aspectos constitutivos. As variedades linguísticas do português falado. Pressupostos teórico-metodológicos do ensino da língua portuguesa.</p>	<p>Vigotski, Lev Semionovitch. Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L.s. Vigotski. Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.</p> <p>Geraldí, João Wanderley (Org.). o Texto na Sala de Aula. 4. Ed. São Paulo, Sp: Ática, 2006. 136 P. (Na Sala de Aula). Isbn 8508101155.</p>	<p>Linguística. 5. Ed. São Paulo, Sp: Scipione, 1992. 189 P. (Série Pensamento e Ação no Magistério. Fundamentos para o Magistério ; 3). Isbn 8526214772.</p> <p>Bortoniricardo, Stella Maris. Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na Sala de Aula. 6. Ed. São Paulo, Sp: Parábola, 2009. 110 P. (Linguagem ; 4). Isbn 9788588456174.</p> <p>Bagno, Marcos. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro. São Paulo, Sp: Parábola, 2016. 1053 P. (Referenda, 1). Isbn 9788579340376.</p> <p>Soares, Magda. Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social. 10. Ed. São Paulo, Sp: Atica, 1993. 95 P. (Fundamentos (Ática) 10). Isbn 85-08-02694-3.</p> <p>Cosson, Rildo. Letramento Literário: Teoria e Prática. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2009. 1 Recurso Online. Isbn 9788572443098.</p>
<p>FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS: Noções e relações da ciência, ambiente e tecnologia. Pressupostos teórico-metodológicos e concepções de ensino e aprendizagem de ciências para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procedimentos e recursos didáticos para o ensino. Ensino de ciências como educação ambiental. Prática de ensino orientada para o diagnóstico dos componentes metodológicos envolvidos na prática educativa.</p>	<p>Bibliografia Básica: Carvalho, Anna Maria Pessoa De; Gil-perez, Daniel. Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações. 2. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 1995. 120 P. (Coleção Questões da Nossa Época, 26). Isbn 8524905167.</p> <p>Delizoicov, Demétrio; Angotti, José André. Metodologia do Ensino de Ciências. 2. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 1994. 207 P. (Magistério 2º Grau ; Formação do Professor). Isbn 8524902778.</p> <p>Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino</p>	<p>Bibliografia Complementar: Capra, Fritjof. a Teia da Vida. Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.</p> <p>Barbieri, Marisa Ramos (Coord.). Aulas de Ciências: Projeto Lec-pec de Ensino de Ciências. Ribeirão Preto, Sp: Holos, 1999. 67 P. Isbn 8586699128.</p> <p>Capra, Fritjof. as Conexões Ocultas: Ciência para Uma Vida Sustentável. São Paulo, Sp: Cultrix, 2002-2005. 296P. Isbn 85-316-0748-5.</p>

<p>Bibliografia Básica: Carvalho, Anna Maria Pessoa De; Gil-perez, Daniel.</p>	<p>Fundamental : Ciências Naturais. Brasília, Df: a Secretaria, 1998. 138 P.</p>	
<p>FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: Pressupostos teórico-metodológicos do campo da História e suas relações com o ensino. História do ensino de História. A História como disciplina escolar. Desenvolvimento do pensamento histórico-social na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Noções de tempo-espaço e desenvolvimento do pensamento histórico de crianças. O ensino de História nas propostas curriculares nacionais e internacionais. Recursos didáticos para o ensino de História.</p>	<p>Bibliografia Básica: Silva, Cristiani Bereta Da; Zamboni, Ernesta (Org.). Ensino de História, Memória e Culturas. Curitiba, Pr: Crv, 2013. 274 P. Isbn 978-85-8042-581-9. Valério, Mairon Escorsi; Ribeiro Júnior, Halferd Carlos (Org.). Ensino de História: Memória e Identidade. Jundiaí, Sp: Paco Editorial, 2016. 246 P. Isbn 9788546201112. Molina, Ana Heloísa; Ferreira, Carlos Augusto Lima (Org.). entre Textos e Contextos: Caminhos do Ensino de História. Curitiba, Pr: Crv, 2016. 555 P. Isbn 9788544410837.</p>	<p>Bibliografia Complementar: Urban, Ana Claudia; Luporini, Teresa Jussara. Aprender e Ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo, Sp: Cortez, 2015. 207 P. (Coleção Biblioteca Básica de Alfabetização e Letramento). Isbn 9788524922022. Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, Maria Fernanda (Org.). Ensino da História e Memória Coletiva. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2007. 294 P. (Biblioteca Artmed). Isbn 9788536309194. Pinto, Julio Pimentel; Turazzi, Maria Inez. Ensino de História: Diálogos com a Literatura e a Fotografia. São Paulo, Sp: Moderna, 2014. 176 P. Isbn 9788516082437.</p>
<p>FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE MATEMÁTICA: Conteúdos e metodologias para o ensino da Matemática para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes à prática de ensino da Matemática; tendências no ensino da Matemática; alfabetização matemática e língua materna; número e operações; espaço e forma, grandezas e medidas; tratamento da informação; análise de erros e avaliação.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Danyluk, Ocsana. Alfabetização Matemática: as Primeiras Manifestações da Escrita Infantil. 2. Ed. Porto Alegre, Rs: Sulina, 2002. 239 P. Isbn 85-205-0176-1 Parra, Cecília; Saiz, Irma (Org.). Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2009. 264 P. (Biblioteca Artmed). Isbn 9788573071627. Lorenzato, S. Educação Infantil e Percepção Matemática. Campinas: Autores Associados, 2006 Fonseca, M. C. F. R. (Org.). Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas. São Paulo: Global, 2004.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Panizza, M. Et Al. Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais: Análise e Propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006. Smole, Kátia Cristina Stocco; Diniz, Maria Ignez de Souza Vieira. Ler, Escrever e Resolver Problemas: Habilidades Básicas para Aprender Matemática. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2001. 203 P. Isbn 978-85-7307-761-2. Machado, Nilson José. Matemática e Realidade: Análise dos Pressupostos Filosóficos que Fundamentam o Ensino da Matemática. 2. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 1989. 103 P. (Educação Contemporânea (Cortez : Autores Associados)). Isbn 85-249-0080-6.</p>

Fonte: PPC de Pedagogia UFMS-FAED. Organizada pela autora (2025).

O Quadro 9 de Disciplinas Complementares Optativas da Faculdade de Educação (FAED) refere-se ao conjunto de disciplinas que os estudantes podem escolher para complementar sua formação acadêmica, conforme previsto nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). A carga horária dessas disciplinas é computada para efeito de determinação da carga horária total do curso. O número máximo de créditos que pode ser oferecido semestralmente em disciplinas optativas é o valor referente à multiplicação de uma vez e meia do número mínimo de créditos que o acadêmico deve cumprir em disciplinas optativas para a conclusão do curso.

Quadro 9. Complementares optativas - FAED

<p>JOGOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INFÂNCIA: 68H. As atividades de movimento e desenvolvimento das capacidades criadas na expressividade da criança. Organização de jogos, brinquedos e brincadeiras. Atividades com materiais diversificados, exploração do espaço e exploração da natureza.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Huizinga, Johan. Homo Ludens: o Jogo Como Elemento da Cultura. 5. Ed. São Paulo, Sp: Perspectiva, 2008. 243 P. (Coleção Estudos, 4.). Isbn 8527300753. Kishimoto, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2011, 2015. 207 P. Isbn 978-85-249-1647-2. Amaral, J. D. Jogos Cooperativos. São Paulo: Phorte Editora, 2004.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Maluf, A. C. M. Brincar: Prazer e Aprendizado. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003. Awad, H. Z. A. Brinque, Jogue, Cante e Encante com a Recreação: Conteúdos de Aplicação Pedagógica Teórico/Prático. Jundiaí: Fontoura, 2004. Almeida, M. T. P. Jogos Divertidos e Brinquedos Criativos. Petrópolis: Vozes, 2004.</p>
<p>POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: 68H. O Estado e as políticas educacionais em relação a criança. Programas das diferentes instituições (públicas e privadas) de atendimento à criança.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Del Priore, Mary (Org.). História das Crianças no Brasil. São Paulo, Sp: Contexto, 2004. 444 P. Isbn 8572441123. Freitas, Marcos Cezar De; Monarcha, Carlos. História Social da Infância no Brasil. 7. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2009. 334 P. Isbn 9788524906411. Carvalho, Alysson Massote. Políticas Públicas.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Vasconcellos, Vera Maria Ramos de (Org.) Educação da Infância: História Política. Rio de Janeiro: Dp&A, 2005. Souza, Solange Jobim; Kramer, Sonia. Educação ou Tutela? a Criança de 0 a 6 Anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991. Simpósio Educação Infantil: Construindo o Presente. Simpósio Educação</p>

	Belo Horizonte, Mg: Ed. Ufmg, 2008. 139 P. (Coleção Infância e Adolescência ; 1). Isbn 978-85-7041-293-5.	Infantil: Construindo o Presente : Anais. Brasília, Df: Unesco, C2003. 259 P.
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM: 68H Bases epistemológicas da psicologia e os processos de ensino-aprendizagem; Abordagens teóricas e a organização do trabalho pedagógico: behaviorismo, humanismo, cognitivismo, psicanálise e histórico-cultural. A subjetividade e as relações no âmbito da escolarização.	BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Azenha, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro. 7. Ed. São Paulo, Sp: Ática, 2002. 112 P. (Princípios, 235). Isbn 85-08-04475-5. Leont'ev, Aleksei Nikolaevich. Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. 3. Ed. São Paulo, Sp: Centauro, 2005. 94 P. Isbn 85-88200-45-8. Bock, Ana Mercês Bahia; Furtado, Odair; Trassi, Maria de Lourdes. Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 14. Ed. São Paulo, Sp: Saraiva, 2011. 368 P. Isbn 9788502078512.	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Ariés, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. Ed. Rio de Janeiro, Rj: Guanabara (Ltc), 2011. 279 P. (Antropologia Social). Isbn 8524500360. Lopes, Zaira de Andrade. Meninas para um Lado, Meninos para Outro: um Estudo sobre Representação Social de Gênero de Educadores de Creche. Campo Grande, Ms: Ed. Ufms, 2000. 190 P. (Fontes Novas Ciências Humanas). Isbn 8585917563. Piaget, Jean. o Nascimento da Inteligência na Criança. 4. Ed. Rio de Janeiro, Rj: Ltc, 1982-2008. 389 P. (Biblioteca de Ciências da Educação). Isbn 8521612583.

Fonte: PPC de Pedagogia UFMS-FAED. Organizada pela autora (2025).

O Núcleo de Estudos Integradores é uma parte do Projeto Pedagógico de Curso PPC de Campo Grande, esse núcleo tem como objetivo promover a integração dos conhecimentos ao longo do curso, dentre as disciplinas desse núcleo, as relacionadas a educação infantil temos o estágio supervisionado de 100 horas um e dois na Educação Infantil, e as disciplinas fundamentos e metodologias do ensino da Língua, Linguagem Oral e Escrita, ensino de ciências, história e matemática. Essas disciplinas de Fundamentos e Metodologia apresentam uma grade fixa de conteúdos para a Educação Infantil. Salientamos que, a BNCC para a Educação Infantil não apresenta conteúdos específicos porque sua abordagem é baseada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em que o foco está em promover o desenvolvimento integral das crianças considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

As disciplinas complementares optativas são componentes curriculares que fazem parte do plano de ensino, elas não são obrigatórias, mas o aluno precisa cumprir uma

carga horária mínima escolhendo entre as opções disponíveis. O estudante pode escolher as disciplinas de acordo com seus interesses ou necessidades específicas, dentro da lista oferecida pelo curso. No PPC da FAED, há três disciplinas que incluem menções a bibliografias relacionadas à Educação Infantil. Elas abordam temas como a história das crianças no Brasil, a história social da infância, as políticas públicas voltadas à infância e adolescência, jogos e brincadeiras, além da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

As disciplinas do Núcleo de aprofundamento são componentes curriculares que traz um aprofundamento de conhecimentos em áreas específicas relacionadas ao curso. Esse núcleo complementa a formação básica, trazendo bibliografias mais detalhadas e direcionado. No núcleo de aprofundamento não encontramos nenhuma disciplina relativa a Educação Infantil.

O que caracteriza o pensamento infantil não é uma ausência de conhecimento que deve ser corrigido através de inculcação de informações pertinentes. As ideias infantis são leituras peculiares de mundo, inferidas a partir das relações estabelecidas com o mundo físico e social, mediadas pela cultura (Aquino, 2015, p. 42)

De acordo com a teoria histórico-cultural o, as ideias infantis são interpretações próprias da realidade, construídas a partir das experiências que a criança vive no mundo físico (objetos, natureza, espaço) e social (pessoas, relações, cultura). O conhecimento da criança é legítimo e faz sentido dentro da maneira como ela se relaciona com o mundo à sua volta, mediada pelas práticas culturais. Elas constroem ativamente suas próprias interpretações do mundo com base nas experiências que vivenciam.

O Núcleo de Estudos de Formação Geral do PPC de Corumbá constitui uma etapa fundamental na formação do pedagogo, pois abrange componentes curriculares que visam proporcionar uma base ampla e diversificada de conhecimentos.

O Quadro 10 apresenta a relação das disciplinas que integram esse núcleo, destacando os conteúdos essenciais para a formação integral do pedagogo.

Quadro 10. Disciplinas referentes a Educação Infantil - Curso de Pedagogia do Pantanal CPAN. Núcleo de estudos da formação geral

<p>INFÂNCIA E SOCIEDADE: 68H. Aspectos históricos, sociais, socioeconômicos e culturais e sua relação na construção dos conceitos de criança e infância. Conceitos</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Santos, Marco Antônio Cabral. Criança e Criminalidade no Início do Século Xx. In: Del Priore, Mary (Org.). História das</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Aguiar, José. a Infância do Brasil. 1. Ed. São Paulo: Nemo, 2022. 1 Recurso Online. Isbn</p>
--	---	---

<p>de infância e criança a partir de suas dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero. Diferentes modos de viver a infância. Práticas educativas institucionais decorrentes das concepções de criança e infância. Criança e Direitos Humanos.</p>	<p>Crianças no Brasil. 7. Ed. São Paulo, Sp: Contexto, 2013. 444 P. Isbn 978-85-7244-112-4. Ariès, Philippe. História Social da Criança e da Família. 3. Rio de Janeiro: Ltc, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 9788521637905. Kramer, Sonia . [Et Al.] (Orgs.). Infância e Educação Infantil - 11ª Edição. Papyrus Editora 292 Isbn 8530805712.</p>	<p>9786586128857. Pedagogia(S) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre Artmed 2011 1 Recurso Online Isbn 9788536312156. Educar na Infância: Perspectivas Histórico-sociais. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2010. 1 Recurso Online. Isbn 9788572444637.</p>
---	---	---

Fonte: PPC de Pedagogia do CPAN. Organizada pela autora (2025).

O Quadro 11 – Núcleo de Estudos Integradores do Câmpus do Pantanal (CPAN) da) refere-se a um conjunto de componentes curriculares que visam promover uma formação acadêmica integrada e interdisciplinar. Destacamos aqui disciplinas que possuem em seus fundamentos históricos, filosóficos e políticos o trabalho para a educação infantil.

Quadro 11. Núcleo de estudos integradores - CPAN

<p>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: 51H Fundamentos históricos, filosóficos e legais das políticas públicas sobre a infância no mundo e no Brasil. Origens, situação atual e tendências da educação infantil. Diretrizes legais para a Educação Infantil no Brasil e no município. Formação e perfil dos profissionais para atuação na Educação Infantil. Infância, direitos humanos e educação ambiental.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Brasília: Mec/Sef/Dpef/Coedi, 1997. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Mec/Seb, 2010. Brasil. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: Mec/ Seb, 2006, V. 1 e 2. Brasil. Disponível Em: Http://Portal.mec.gov.br/Seb/Arquivos/Pdf/Educinf/Miolo_Infraestr.pdf. Acesso Em: 15 Set. 2022.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Gládis E. Kaercher. Educação Infantil Pra que Te Quero? Porto Alegre Artmed 2003 1 Recurso Online Isbn 9788536311623. Faria, Ana Lúcia Goulart De. Linguagens Infantis Outras Formas de Leitura. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2022. 1 Recurso Online. Isbn 9786588717820. Oliveira, Zilma de Moraes Ramos De. Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2020. 1 Recurso Online. (Docência em Formação). Isbn 9786555553284.</p>
---	---	--

<p>FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS: 68 H</p> <p>Concepção de Ciência. Documentos oficiais e conteúdos específicos de Ciências na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e modalidade da Educação de Jovens e Adultos). Recursos pedagógicos para o ensino de Ciências. Especificidades da metodologia do ensino de Ciências. Ciências, direitos humanos e educação ambiental.</p>	<p>Bibliografia Básica: Delizoicov, Demétrio; Angotti, José André; Pernambuco, Marta Maria Castanho. Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. 4. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2011-2012. 364 P. (Docência em Formação. Ensino Fundamental). Isbn 9788524908583.</p> <p>Currículo de Ciências em Debate. 1. Ed. Papyrus, 2022. 1 Recurso Online. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Isbn 9788544900659.</p> <p>Borges, Thelma Duarte Brandolt. Educação pela Pesquisa no Ensino de Ciências: Construindo Possibilidades para Argumentação Dialógica. 1. Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2023. 1 Recurso Online. Isbn 9786556233628.</p>	<p>Bibliografia Complementar: Selbach, Simone. Ciências e Didática. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010. 167 P. Isbn 978-85-326-4027-7.</p> <p>Grosso, Alexandre Brandão. Eureka!: Práticas de Ciências para o Ensino Fundamental. 3. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2009. 47 P. Isbn 978-85-249-1145-3.</p> <p>Geraldo, Antonio Carlos Hidalgo. Didática de Ciências Naturais na Perspectiva Histórico-crítica. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2022. 1 Recurso Online. Isbn 978-65-88717-76-9.</p>
<p>FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA: 68 H.</p> <p>Concepção de geografia. Documentos oficiais e conteúdos específicos de Geografia na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e modalidade da Educação de Jovens e Adultos). Recursos pedagógicos para o ensino de Geografia. Especificidades da metodologia do ensino de Geografia. Geografia, direitos humanos e educação ambiental.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Castellar, Sônia; Vilhena, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo, Sp: Cengage Learning, 2010. 161 P. (Ideias em Ação). Isbn 978-85-221-0670-7.</p> <p>Metodologia do Ensino de Geografia. Porto Alegre Ser – Sagah 2016 1 Recurso Online Isbn 9788569726999.</p> <p>Cavalcanti, Lana de Souza. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 2015. 1 Recurso Online. Isbn 9788544900789.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Pontuschka, Nídia Nacib; Paganelli, Tomoko Iyda; Cacete, Nuria Hanglei. para Ensinar e Aprender Geografia. 3. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2009-2012. 383 P. Isbn 9788524913488.</p> <p>Santos, Milton. a Urbanização Desigual: a Especificação do Fenômeno Urbano em Países Subdesenvolvidos. 2. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1982. 128 P.</p> <p>Bertollo, Mait; Francisco, Maria da Assunção Simões; Dantas, Jhonatan dos Santos. Metodologia do Ensino de Geografia. Porto Alegre: Sagah, 2020. 1 Recurso Online. Isbn 9788595028555.</p>
<p>FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: 68H</p> <p>História, Tempo,</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Silva, Marcos. Ensinar História no Século XXI: em Busca do Tempo Entendido. 4. Ed. Campinas: Papyrus, 2011. 1</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Janieyre Scabio Cadamuro. História: Fundamentos e Metodologias nos Anos Iniciais do</p>

<p>Memória e Sujeito histórico. Documentos oficiais e conteúdos específicos de História na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e modalidade da Educação de Jovens e Adultos). Recursos pedagógicos para o ensino de História. Especificidades da metodologia do ensino de História. História, direitos humanos e educação ambiental.</p>	<p>Recurso Online. Isbn 9788544900390. O Saber Histórico na Sala de Aula. 12. São Paulo: Contexto, 1997. 1 Recurso Online. Isbn 9788572440714. Guimarães, Selva. Didática e Prática de Ensino de História. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 2019. 1 Recurso Online. Isbn 9788544900383.</p>	<p>Ensino Fundamental. Contentus 79 Isbn 9786557450468. Degan, Alex. Novos Combates pela História: Desafios - Ensino. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 9786555410617. Novos Temas nas Aulas de História. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2009. 1 Recurso Online. Isbn 9788572444187.</p>
<p>FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: 68H Concepção de linguagem, língua, leitura e texto e as suas diferentes abordagens pedagógicas. Documentos oficiais e conteúdos específicos de Língua Portuguesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e modalidade da Educação de Jovens e Adultos). Documentos oficiais e abordagens didático-metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa. Especificidades da metodologia do ensino de Língua Portuguesa. Língua Portuguesa, direitos humanos e educação ambiental. Bibliografia Básica: Gomes, Maria Lúcia de Castro.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Gomes, Maria Lúcia de Castro. Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. 2. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2015. 1 Recurso Online. Isbn 9788544301951. Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, Escrita e Leitura. São Paulo: Contexto, 2011. 1 Recurso Online. Isbn 9788572446518. Solé, Isabel. Estratégias de Leitura. 6. Porto Alegre: Penso, 2014. 1 Recurso Online. Isbn 9788584290154.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Kleiman, Angela. Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2007. 192 P. (Coleção Ideias sobre Linguagem, 1). Isbn 9788585725501. Koch, Ingedore Grünfeld Villaça. Ler e Compreender: os Sentidos do Texto. 3. Ed. São Paulo, Sp: Contexto, 2010. 1 Recurso Online. Isbn 9788572443272. Goulart, Cecilia M. A. Aprender a Escrita, Aprender com a Escrita. 1. Ed. São Paulo: Summus, 2013. 1 Recurso Online. Isbn 9788532309006.</p>

<p>FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA: 68H. Processo de construção do pensamento matemático e do conceito de número. Documentos oficiais e conteúdos específicos de Matemática na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e modalidade da Educação de Jovens e Adultos). Recursos pedagógicos para o ensino de Matemática. Especificidades da metodologia do ensino de Matemática. Matemática, direitos humanos e educação ambiental.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Loyo, Tiago. Metodologia do Ensino de Matemática. Porto Alegre Ser - Sagah 2018 1 Recurso Online Isbn 9788595026469. Munhoz, Maurício de Oliveira. Propostas Metodológicas para o Ensino de Matemática. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2013. 1 Recurso Online. Isbn 9788582123843. Alves, Eva Maria Siqueira. a Ludicidade e o Ensino de Matemática: Uma Prática Possível. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2022. 1 Recurso Online. Isbn 9786556500034.</p>	<p>Bibliografia Complementar: Smole, Kátia Stocco. a Matemática em Sala de Aula Reflexões e Propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre Penso 2013 1 Recurso Online Isbn 9788563899842. Arantes, Valéria Amorim. Ensino de Matemática: Pontos e Contrapontos. 1. Ed. São Paulo: Summus, 2014. 1 Recurso Online. Isbn 9788532309785. Reis, Sílvia Marina Guedes Dos. a Matemática no Cotidiano Infantil: Jogos e Atividades com Crianças de 3 a 6 Anos para o Desenvolvimento do Raciocínio Lógico-matemático. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2016. 1 Recurso Online. Isbn 9788544901533.</p>
<p>LITERATURA E EDUCAÇÃO: 51H. Literatura como linguagem. Gêneros literários. Conceitos de literatura. A formação do sujeito leitor na educação infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos). A contação de histórias e a interpretação de uma obra literária.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Souza, Ana Aparecida Arguelho De. Literatura Infantil na Escola: a Leitura em Sala de Aula. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2017. 1 Recurso Online. Isbn 9788574963877. Costa, Marta Morais Da. Metodologia do Ensino da Literatura Infantil. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2013. 1 Recurso Online. Isbn 9788582125762. Kraemer, Maria Luiza. Histórias Infantis e o Lúdico Encantam as Crianças: Atividades Lúdicas Baseadas em Clássicos da Literatura Infantil. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 9786588717240</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Zilberman, Regina. a Leitura e o Ensino da Literatura. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. 1 Recurso Online. Isbn 9788565704014. Coelho, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil das Origens Indo-europeias ao Brasil Contemporâneo. 5. São Paulo Amarilys 2010 1 Recurso Online Isbn 9788520454688. Zilberman, Regina. Literatura Infantil na Escola. 11. Ed. São Paulo: Global, 2006. 1 Recurso Online. Isbn 9788526016255.</p>
<p>LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: 68H. Conceitos de ludicidade. A ludicidade na formação</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Marcos Ruiz da Silva. Ludicidade. Contentus 77 Isbn 9786557455159. A Ludicidade e a Pedagogia do Brincar. Porto Alegre Sagah 2018</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Freire, João Batista. o Jogo: entre o Riso e o Choro. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2017. 1 Recurso</p>

<p>humana e na educação escolar. Dimensão histórico-social do jogo, do brinquedo e da brincadeira e suas contribuições para o desenvolvimento humano. O brincar em diferentes perspectivas teóricas e em contextos educativos e sócio-culturais diversos.</p>	<p>1 Recurso Online Isbn 9788595024700. Teixeira, Karyn Liane. o Universo Lúdico no Contexto Pedagógico. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2018. 1 Recurso Online. Isbn 9788559727722.</p>	<p>Online. Isbn 9788574963822. Miranda, Simão De. Oficina de Ludicidade na Escola. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2016. 1 Recurso Online. Isbn 9788544901717. Ludicidade na Educação Infantil. 1. Ed. São Paulo, Sp: Pearson, 2015. 1 Recurso Online. Isbn 9788543012056.</p>
<p>ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Currículo e projetos pedagógicos para a Educação Infantil. Planejamento e avaliação na Educação Infantil. As múltiplas linguagens da criança. A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. Infância, direitos humanos e educação ambiental.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Brasil, Mec. Critérios de Atendimento que Respeitem os Direitos das Crianças. 2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, Mec: Seb, 2010. Disponível em http://Portal.mec.gov.br/Index.php?Option=Com_Docman&View=Download&Alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&itemid=30192 Brasil/Mec. Relatório de Pesquisa - Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília, 2009. Disponível Em: http://Portal.mec.gov.br/Dmdocuments/Relat_Seb_Praticas_Cotidianas.pdf. Acesso Em: 21 Set. 2022.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Brasil. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: Mec/Seb, 2009. Disponível Em: Http://Portal.mec.gov.br/Dmdocuments/Indic_Qualit_Educ_Infantil.pdf. Acesso Em: 21 Set. 2022. Horn, Maria da Graça Souza; Barbosa, Maria Carmen Silveira. Abrindo as Portas da Escola Infantil: Viver e Aprender nos Espaços Externos. Porto Alegre: Penso, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 9786559760046. Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2018. 1 Recurso Online. Isbn 9788544902974.</p>
<p>PRÁTICA EM ALFABETIZAÇÃO: Espaço interdisciplinar destinado a estabelecer a articulação entre os conteúdos das disciplinas do curso, a realidade escolar e as demandas educacionais. Tecnologias digitais nas práticas de alfabetização.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Magda Soares. Alfabetizar: Toda Criança Pode Aprender a Ler e a Escrever. Editora Contexto 354 Isbn 9786555410112. Moraes, Artur Gomes De. Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. São Paulo: Autêntica, 2019. 1 Recurso Online. Isbn 9788551305201. Colello, Silvia M.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Oñativia, Ana Cecília. Alfabetização em Três Propostas: da Teoria à Prática. São Paulo, Sp: Ática, 2009. 160 P. (Educação em Ação). Isbn 978-85-08-12567-8. Cagliari, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-bé-bi-bó-bu. 2. Ed. São Paulo, Sp: Scipione, 2014 423 P.</p>

<p>Intervenções práticas de leitura e escrita em processos de alfabetização. Alfabetização, direitos humanos e educação ambiental.</p>	<p>Gasparian. Alfabetização: o Quê, por Quê e Como? 1. Ed. São Paulo: Summus, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 9786555490213.</p>	<p>(Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula). Isbn 978-85-262-7650-5. Carvalho, Marlene. Alfabetizar e Letrar: um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 11 Ed. Rio de Janeiro, Rj: Vozes, 2014. 142 P. Isbn 978-85-326-3189-3.</p>
<p>PRÁTICA EM EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: 68 H. Espaço interdisciplinar destinado a estabelecer a articulação entre os conteúdos das disciplinas do curso, a realidade escolar e as demandas educacionais. Pesquisa em diversas fontes sobre tipos de jogos, brincadeiras, brinquedo e histórias infantis. Análise e proposição de vivências na Educação Infantil que contemplem as dimensões étnicas, raciais, geracionais e de gênero.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Arce, Alessandra; Martins, Lígia Márcia (Org.). Ensinando aos Pequenos de Zero a Três Anos. 2. Ed. Rev. Campinas, Sp: Alínea Editora, 2012. 207 P. Isbn 9788575165904. Sonia Kramer (Org.); Alexandra Pena (Org.); Maria Leonor P. B. Toledo (Org.); Silvia Néli Falcão Barbosa (Org.). Ética: Pesquisa e Práticas com Crianças na Educação Infantil. Papyrus Editora 258 Isbn 9786556500263. Horn, Maria G. Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil. Porto Alegre Penso 2017 1 Recurso Online Isbn 9788584291045.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Zabalza, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2011 1 Recurso Online Isbn 9788536310701. Horn, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: a Organização dos Espaços na Educação Infantil. 2. Porto Alegre Artmed 2004 1 Recurso Online Isbn 9788536310657. Lima, Caroline Costa Nunes <i>Et Al.</i> A Ludicidade e a Pedagogia do Brincar. Porto Alegre: Sagah, 2018. 1 Recurso Online. Isbn 9788595024700.</p>
<p>DIDÁTICA II: 68H. Trabalho docente, mediação e práticas pedagógicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Planejamento e organização do tempo, espaço e rotinas de aprendizagem: conhecimento da realidade, seleção de conteúdos, metodologias, recursos e avaliação da aprendizagem e do processo educativo.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Libâneo, José Carlos. Didática. São Paulo, Sp: Cortez, 2012. 263 P. (Coleção Magistério-2º Grau. Série Formação do Professor). Isbn 8524902981. Ostetto, Luciana E.; Ostetto, Luciana E. Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores. [5. Ed.]. Campinas, Sp: Papyrus, 2012-2013, 144 P. Isbn 978-85-308-0876-1. Zabala, Antoni. a Prática Educativa. Porto Alegre Penso 1998 1 Recurso Online Isbn 9788584290185.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Luckesi, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1995. Gauthier, Clermont Et Al. por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. 2. Ed. Ijuí, Rs: Ed. Unijuí, 2006. 480 P. (Coleção Fronteiras da Educação). Isbn 85-7429-003-3. Winter, Edna Magali. Didática e os Caminhos da Docência. Curitiba, Pr: Intersaberes, 2017. 1 Recurso Online. Isbn 9788559726350. Camila Grassi Mendes de Faria. Avaliac, a~O da Aprendizagem Escolar. Contentus 81 Isbn 9786557451717.</p>

<p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO I: 100 H. Concepções teóricas que envolvam conceitos de estágio. Processos de Investigação e problematização de experiências teórico-práticas da docência. Vivência de processos pedagógicos da Educação Infantil.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Brasil, Mec. Critérios de Atendimento que Respeitem os Direitos das Crianças. 2009. Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Mec, Seb, 2010. Ostetto, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando Experiências de Estágios - 9ª Edição. Papyrus Editora 212 Isbn 853080581X.</p>	<p>Bibliografia Complementar: Barbosa, Maria Carmen Silveira. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2011 1 Recurso Online Isbn 9788536314761. Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 2018. 1 Recurso Online. Isbn 9788544902974. Educação Infantil: Enfoques em Diálogo. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 2022. 1 Recurso Online. (Prática Pedagógica). Isbn 9786556501512.</p>
<p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO II: 100 H. Vivência de processos de investigação e problematização das realidades da Educação Infantil, a partir do campo de estágio e dos aportes teórico-metodológicos. Problematização de aspectos atitudinais e pedagógicos que envolvam a docência na Educação Infantil.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Mec, Seb, 2010. Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores. 5. Ed. Campinas: Papyrus, 2019. 1 Recurso Online. Isbn 9788530808761. Schiller, Pam. Ensinar e Aprender Brincando. Porto Alegre Artmed 2007 1 Recurso Online Isbn 9788536312491.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Barbosa, Maria Carmen Silveira. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre Artmed 2011 1 Recurso Online Isbn 9788536314761. Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 2018. 1 Recurso Online. Isbn 9788544902974. Muller, Fernanda. Infância em Perspectiva Políticas, Pesquisas e Instituições. São Paulo Cortez 2010 1 Recurso Online Isbn 9788524920851.</p>

Fonte: PPC de Pedagogia do CPAN. Organizada pela autora (2025).

No Quadro 12 apresentamos as disciplinas Complementares Optativas do Campus do Pantanal (CPAN) que possuem em sua bibliográfica o trabalho com a educação infantil, refere-se ao conjunto de disciplinas optativas que os estudantes podem cursar para complementar sua formação acadêmica. Essas disciplinas são oferecidas para proporcionar uma formação mais ampla e interdisciplinar, permitindo que os alunos explorem áreas de interesse além do currículo obrigatório de seus cursos.

Quadro 12. Complementares optativas - CPAN

<p>JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: 34H. Conhecimento de diferentes tipos de jogos. Jogos de análise fonológica. Jogos para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético. Jogos para consolidação das correspondências grafofônicas. Jogos digitais e aplicativos móveis para a leitura e escrita. O jogo como recurso pedagógico na alfabetização e letramento e suas interfaces com a inclusão e a diversidade cultural. Jogos adaptados. Organização e produção de jogos.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Oñativia, Ana Cecília. Alfabetização em Três Propostas: da Teoria à Prática. São Paulo, Sp: Ática, 2009. 160 P. (Educação em Ação). Isbn 978-85-08-12567-8. Brandão, A. C. P. A.; Ferreira, A. T. B.; Albuquerque, Elaina Borges Correia; Leal, T. F. (Org.). Jogos de Alfabetização. Brasília: Mec. Recife, Pe: Ufpe/Cee, 2009. Letramento, Ensino e Pesquisa: Práticas Educativas em Ação. 1. Ed. Jundiaí, Sp: Paco e Littera, 2022. 1 Recurso Online. (Educação). Isbn 9786558407751.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Teberosky, Ana; Colomer, Teresa. Aprender a Ler e a Escrever: Uma Proposta Construtivista. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2008. 191 P. (Biblioteca Artmed). Isbn 978-85-363-0032-0. Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A.; Cardoso, R. F. Toyofuki, M. K. R. Jogo e Letramento: Crianças de 6 Anos no Ensino Fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, V.37, N.1, 220P. 191-210, Jan./Abr. 2011. Morais, Artur Gomes De. Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização. São Paulo: Autêntica, 2019. 1 Recurso Online. Isbn 9788551305201.</p>
<p>JOGOS TEATRAIS E EDUCAÇÃO: 34 H. O teatro no processo formativo da prática docente. Os jogos teatrais como dinâmicas da educação em diferentes contextos. A criação, a apreciação e a contextualização como elementos da arte.</p>	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Neves, Libéria. o Uso dos Jogos Teatrais na Educação: Possibilidades Diante do Fracasso Escolar. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 2015. 1 Recurso Online. (Ágere). Isbn 9788544901342. Pedagogia do Teatro: Práticas Contemporâneas na Sala de Aula. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 2014. 1 Recurso Online. Isbn 9788544900185. Hernández, Márcia Maria Strazzacappa. entre a Arte e a Docência: a Formação do Artista da Dança. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 2013. 1 Recurso Online. Isbn 9788530810238.</p>	<p>Bibliografia Complementar: Reis, Sílvia Marina Guedes Dos. 150 Ideias para o Trabalho Criativo com Crianças de 2 a 6 Anos: Artes Plásticas, Expressão Corporal, Literatura, Música, Teatro, Jogos e Brincadeiras em Uma Proposta Interdisciplinar. 1. Ed. Papyrus, 2022. 1 Recurso Online. (Atividades). Isbn 9788544901946. O Palco da Espontaneidade Psicodrama na Contemporâneo. Rio de Janeiro Roca 2012 1 Recurso Online Isbn 978-85-412-0429-3. Hernández, Márcia Maria Strazzacappa. Educação Somática e Artes Cênicas: Princípios e Aplicações. 1. Ed. Campinas: Papyrus, 2013.</p>

		1 Recurso Online. Isbn 9788530810191.
MOVIMENTO E MÚSICA NA EDUCAÇÃO: 34H. As linguagens do movimento e da música na educação de crianças, jovens e adultos. Aspectos conceituais, técnicos e estéticos da dança e da música. Relações entre criatividade, imaginação e ensino dos conhecimentos artísticos. Jogos e brincadeiras dançantes e musicais	BIBLIOGRAFIA BÁSICA: Santiago, Patrícia Furst; Parizzi, Betânia. Musicalização na Escola Regular. Editora Ufmg, 2016. Ilari, Beatriz. Música e Educação Infantil. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2022. 1 Recurso Online. Isbn 9788544902585. Zagonel, Bernadete. Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. 1 Recurso Online. Isbn 788582123980.	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Rosa, Lilia de Oliveira. Musicalização na Escola: do Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2022. 1 Recurso Online. Isbn 9786555173932. Loro, Alexandre Paulo. Formação de Professores e Representações sobre o Brincar. 1. Ed. São Paulo: Ícone, 2021. 1 Recurso Online. Isbn 9788527411158. Loro, Alexandre Paulo. Jogos e Brincadeiras: Pluralidades Interventivas. Curitiba, Pr: Intersaberes, 2018. 1 Recurso Online. (Corpo em Movimento). Isbn 9788559727098.

Fonte: PPC de Pedagogia do CPAN. Organizada pela autora (2025).

A matriz curricular do curso de Pedagogia de Corumbá (Pantanal) inclui, em seu núcleo de formação geral, a disciplina Infância e Sociedade, com carga horária de 68 horas. No campo de estudos integradores, há 14 disciplinas relacionadas à Educação Infantil. Além disso, as disciplinas de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática também estão presentes, como em outros PPCs analisados, e também abordam conceitos e conteúdos para a Educação Infantil de maneira descontextualizada.

Ao analisar essa matriz curricular, observamos que a formação básica exigida pela estrutura curricular inclui um número maior de disciplinas voltadas para a Educação Infantil. São seis disciplinas (Didática II, Fundamentos da Educação Infantil, Literatura e Educação, Ludicidade e Educação, Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Práticas em Educação na Primeira Infância), que oferecem um estudo mais aprofundado, em comparação com os outros PPCs analisados, sobre as bases históricas, filosóficas e legais das políticas públicas voltadas à infância.

Essas disciplinas abordam o desenvolvimento histórico das políticas públicas destinadas à infância, os contextos filosóficos que as sustentam e os marcos legais que orientam sua implementação, com ênfase nos direitos das crianças. Também destacam a

organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, as diretrizes legais para a área e os dispositivos legais que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, como a Constituição Federal, a LDB e a BNCC.

Além disso, as disciplinas discutem a formação e o perfil dos profissionais da Educação Infantil, trazendo uma bibliografia específica sobre a formação acadêmica e profissional necessária para atuar nesse campo, bem como os conhecimentos essenciais para lidar com as especificidades dessa etapa educacional.

A disciplina de Prática em Alfabetização apresenta a consciência fonológica no processo de alfabetização, especialmente durante a Educação Infantil e os fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para o ensino da leitura e escrita, complementando-se. Aborda a integração entre alfabetização e letramento. Entendemos que, a Educação Infantil não tem como objetivo a alfabetização formal porque essa etapa prioriza o desenvolvimento integral das crianças e respeita o tempo natural de aprendizagem. A Educação Infantil visa trabalhar aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, promovendo experiências significativas para o desenvolvimento pleno da criança. Segundo a BNCC, as brincadeiras e interações são as principais formas de aprendizagem nessa etapa, sem a necessidade de conteúdos formais.

Prática em Educação na Primeira Infância é uma disciplina com o total de sua carga horária prática, a ementa dessa disciplina apresenta um enfoque interdisciplinar voltado para integrar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, conectando-os com a realidade escolar e as demandas específicas da Educação Infantil. Envolve o planejamento e a execução de atividades práticas que considerem as diferentes dimensões da diversidade, considerando as especificidades das crianças em suas diferentes faixas etárias dentro da Educação Infantil.

As disciplinas optativas temos três que abordam a musicalização, jogos teatrais e jogos na alfabetização no contexto da escola regular, com algumas bibliografias complementares sobre a Educação Infantil, trazendo como a música e os jogos pode ser inserida de forma interdisciplinar na educação básica.

Conclui-se então que a maioria das disciplinas apresenta relação com a educação infantil, demonstrando um esforço para atender às demandas dessa etapa educacional. No entanto, identificou-se que a disciplina de Prática de Alfabetização não condiz diretamente com as especificidades da educação infantil, uma vez que aborda conteúdos mais voltados para o ensino fundamental.

Observamos também uma limitação na oferta de disciplinas optativas que possibilitem um aprofundamento teórico em bibliografias específicas sobre a educação infantil. Essa lacuna restringe a oportunidade de uma formação mais especializada. Ressaltamos aqui a inclusão de disciplinas sobre linguagem na educação infantil em cursos de graduação é fundamental. O conhecimento de como se dá o processo da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem permite ao futuro professor criar ambientes de aprendizagem que respeitem os ritmos individuais das crianças. “A formação do pensamento verbal e a apropriação dos conceitos não se dão mecanicamente, nem de modo instantâneo.” (Aquino, 2015, p.40). O desenvolvimento do pensamento verbal é um processo, ela precisa experimentar, esse processo é mediado pelas interações sociais e pela cultura em que a criança vive, envolvendo diálogo, troca de experiências e uso prático da linguagem.

A descoberta que a criança faz, por volta de dois anos de idade, de que todas as coisas têm um nome é um grande marco, pois significa que a criança iniciou o processo de pensar que acabará por produzir, no futuro, os conceitos. Nessa fase, o pensamento se dá pela formação de conceitos espontâneos, também chamados de cotidianos. Os conceitos cotidianos estão relacionados às situações do dia a dia e são formados através das interações sociais imediatas e por meio de atividade prática. Percorrem um longo caminho para se organizarem como conceito de fato (Aquino, 2015, p. 41).

As crianças começam a formar conceitos a partir das suas experiências diretas com o mundo. Esses conceitos são espontâneos porque surgem nas interações cotidianas, e estão ligados às situações concretas que a criança vive.

Portanto, reforçamos a importância de ajustar os PPC, garantindo que as disciplinas obrigatórias e optativas reflitam com mais precisão as demandas e especificidades da educação infantil, contribuindo para uma formação inicial mais sólida, abrangente e coerente com as necessidades do contexto educacional atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia da UFMS de Três Lagoas, Campo Grande e Corumbá evidencia uma lacuna significativa em relação à formação específica para a Educação Infantil. Apesar de a matriz curricular abordar temas gerais da educação, observa-se que há poucas disciplinas dedicadas exclusivamente ao estudo aprofundado dessa etapa essencial.

Essa análise revelou fragilidades importantes na formação para a Educação Infantil, especialmente em aspectos essenciais como o conceito de infância, a articulação com as diretrizes legais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a carga horária destinada ao estágio nessa etapa educativa.

Diante dos objetivos traçados, a pesquisa de análise documental permitiu alcançar reflexões importantes sobre a formação inicial para a Educação Infantil no âmbito dos três cursos de Pedagogia da UFMS. Foi possível identificar características presentes nas propostas formativas a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), bem como compreender as concepções teóricas, políticas, culturais e legais que os fundamentam.

Contudo, reconhecemos que a natureza documental da pesquisa impôs limites quanto à compreensão mais aprofundada das práticas docentes na universidade e da forma como cada professor conduz suas aulas. Assim, aspectos subjetivos e metodológicos da formação inicial, que exigiriam observação direta ou escuta dos sujeitos envolvidos, não era o objetivo da pesquisa.

Ainda assim, a investigação evidenciou potencialidades e fragilidades nos documentos analisados, contribuindo para o debate sobre a formação de professores para a Educação Infantil na universidade pública e apontando caminhos para estudos futuros que possam incluir abordagens complementares.

Embora os PPCs apresentem disciplinas relacionadas à Educação Infantil, a ausência de uma abordagem consistente sobre o conceito de infância é preocupante. Quando observado a maioria em sua bibliografia complementar. Esse conceito é fundamental para compreender as crianças como sujeitos de direitos, com especificidades e necessidades próprias, o que deveria orientar toda a prática pedagógica. Sem essa base, as disciplinas tendem a abordar a Educação Infantil de forma superficial ou descontextualizada.

Além disso, os PPCs demonstram falta de alinhamento com as diretrizes legais específicas para a Educação Infantil e a BNCC, que estabelecem princípios e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das crianças. Essa desconexão compromete a formação dos futuros pedagogos em relação às demandas contemporâneas dessa etapa, dificultando sua atuação alinhada às políticas públicas e às expectativas legais.

Verificamos também a ausência de disciplinas específicas voltadas para a educação infantil que estejam claramente alinhadas à teoria histórico-cultural, o que pode limitar o aprofundamento dessa abordagem teórica na formação inicial.

Embora os PPC apresentem potencialidades para a formação crítica e reflexiva dos pedagogos, a lacuna mencionada indica um desafio significativo, considerando a relevância da teoria histórico-cultural no contexto da educação infantil. Essa abordagem teórica oferece uma base sólida para compreender o desenvolvimento integral da criança, sendo, portanto, essencial sua integração nos cursos de Pedagogia.

Dentro dos limites desta pesquisa, de natureza documental, foi possível realizar importantes apontamentos acerca da formação inicial para a educação infantil no contexto da UFMS. Ainda que não tenhamos conseguido aprofundar aspectos relacionados às práticas docentes ou à forma como os professores conduzem suas aulas, a análise dos documentos oficiais permitiu identificar elementos relevantes que podem contribuir para reflexões sobre a organização curricular e a efetividade da formação. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas investigações e discussões sobre a formação de professores, especialmente no que tange ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, etapa que ainda carece de maior atenção nos cursos de Pedagogia.

Assim, reforça-se a necessidade de revisar e atualizar os PPC, buscando ampliar a presença de disciplinas que contemplem a teoria histórico-cultural, de modo a fortalecer a articulação entre teoria e prática dos futuros pedagogos para os desafios específicos da educação infantil.

Por fim, a carga horária limitada destinada ao estágio na Educação Infantil reforça essa fragilidade. O estágio é um momento crucial para articular teoria e prática, proporcionando experiências reais que capacitem o estudante para atuar com crianças de 0 a 5 anos. A carga horária reduzida restringe a oportunidade de vivenciar a complexidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas, o que pode gerar insegurança ou despreparo na prática docente.

A análise do PPC do curso de Pedagogia de Corumbá revela um avanço significativo em sua matriz curricular ao incluir um número maior de disciplinas voltadas para a Educação Infantil, bem como práticas específicas dessa etapa no núcleo de estudos integradores. Essa abordagem destaca a valorização da Educação Infantil como um campo essencial na formação do pedagogo.

A presença de disciplinas que abordam aspectos históricos, filosóficos, legais e metodológicos, associadas à prática pedagógica. Essa organização curricular contribui para o desenvolvimento de conhecimentos fundamentais, como a compreensão da criança como sujeito de direitos, a aplicação de diretrizes legais LDB, e o planejamento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades específicas das crianças pequenas.

Portanto, é essencial que os PPCs sejam revisados para incluir um aprofundamento sobre o conceito de infância, uma maior consonância com as diretrizes e a BNCC, além da ampliação da carga horária de estágio para a Educação Infantil. Essas mudanças são imprescindíveis para formar pedagogos para atuar com qualidade e responsabilidade em uma etapa tão significativa da educação. A ausência de um enfoque mais consistente para essa etapa educacional sugere a necessidade de revisão e ampliação do currículo, incorporando disciplinas que contemplem aspectos fundamentais como ludicidade, psicologia do desenvolvimento infantil, e metodologias específicas para o trabalho com crianças pequenas.

Em relação às potencialidades da formação inicial, destaca-se a possibilidade de promover uma formação crítica e reflexiva, para os futuros pedagogos atuar com conhecimento teórico aprofundado e autonomia nas diferentes realidades da educação infantil. Contudo, os limites identificados apontam para a necessidade de ampliação das experiências práticas e de uma articulação mais consistente entre os componentes curriculares e as demandas do campo educacional.

Portanto, reforça-se a necessidade de um diálogo constante entre as diretrizes curriculares, as demandas do mercado de trabalho e as especificidades das comunidades atendidas, visando à construção de uma formação cada vez mais qualificada e alinhada às exigências da educação infantil.

Em síntese, enquanto os PPCs oferecem uma base teórica ampla, é imprescindível que a formação inicial priorize a Educação Infantil como um campo específico e essencial da atuação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. A. de; ROJAS, J. A atividade docente em contexto: uma experiência de prática de ensino em educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos. In: RUSSEFF, I.; BITTAR, M. (Orgs.). **Educação infantil: política, formação e prática docente**. 4. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2004. P. 113-127.

AQUINO, L. M. L. de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 39-43, jan.-abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25, jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº: 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 13 de dez. de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 25 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Linha de Base**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 1, 2, 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução de CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 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. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 26 de jun. de 2023.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jul. 2024.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 1 ago. 2024.

COSTA, S. A; MELLO, S. A; PEDERIVA, P. L. M. Teoria Histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. *In*: COSTA, S.; MELLO, S. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 11-24.

FEBRONIO, M. da P. G. **Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 ago. 2024.

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B. de; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>. Acesso em: 1 ago. 2024.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 25 out. 2023.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LEAL, F. de L. A.; AMORIM, A. L. N. de; LOPES, D. M. de C. Formação de professores da educação infantil: experiências do curso de especialização em docência. **Cadernos CEDES**, [S.l.], v. 43, n. 119, p. e0012023, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC256653>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

LIMA, Barbara Carvalho Marques Toledo. Proposta pedagógica para a Educação Infantil: educação escolar ou compensatória? 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. E. de; AQUINO, L. M. L. de. A participação e contribuições das crianças nos movimentos sociais. In: INTERNATIONAL CONFERENCE STRIKES AND SOCIAL CONFLICTS, 3., 2016, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2016. Disponível em: <https://ddd.uab.cat>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

MATO GROSSO DO SUL. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

MELLO, A. P. B. de; SUDBRACK, E. M. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019031, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MELLO, S. A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, [S.l.], n. 50, p. 01-12, 30 jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/5825>. Acesso em: 20 nov. 2024.

NOVAES, Joana Inês. **Reforma curricular na educação infantil: entreolhares e intraolhares da coordenação pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2020.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, [S.l.], v. 43, n. 1, jan-mar, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, A.R. **A formação inicial do professor de ciências da natureza e o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC): o que indicam os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas no Estado do Mato Grosso do Sul**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2000. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 jul. 2024.

TEIXEIRA, S. R. BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. In: COSTA, S.; MELLO, S. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 29-39.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**: Campus de Três Lagoas. Resolução COGRAD nº 661, de 30 de novembro de 2022. Três Lagoas: UFMS, 2022. Disponível em: <https://cptl.ufms.br/files/2023/05/ppc-novo-2022.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**: Campus de Campo Grande. Resolução COGRAD nº 962, de 27 de outubro de 2023. Campo Grande: UFMS, 2023. Disponível em: <https://faed.ufms.br/pedagogia-ppc/>. Acesso em: 11 set.2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**: Campus do Pantanal. Resolução COGRAD nº

653, de 29 de novembro de 2022. Corumbá: UFMS, 2022. Disponível em: <https://cpan.ufms.br/files/2024/05/RESOLUCAO-COGRAD-No-653-de-29-11-2022.-Aprova-o-PPC-do-curso-de-Pedagogia-a-partir-de-2023.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.