

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO PEDAGOGIA

TAÍS LOPES RAMOS

**CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
PEDAGOGIA UFSC PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA
JULHO 2015

Taís Lopes Ramos

**CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
PEDAGOGIA UFSC PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão do Curso como requisito para obtenção da graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, sobre orientação da Professora Dra. Roselane Fátima Campos.

FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA

JULHO 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais que estão sempre presentes na minha vida, incentivam, aconselham e apoiam minhas escolhas. Agradeço pela paciência e ajuda nos diferentes momentos durante o período da graduação. Obrigada pelo amor, carinho e por não medirem esforços para que eu chegasse a concluir uma nova etapa da minha vida. Por terem possibilitado eu viver, junto com meu irmão, momentos únicos e incríveis em nossas infâncias e creio que isso seja um dos motivos por ter escolhido fazer Pedagogia, já que durante o curso pude relembrar um passado de boas lembranças e acreditar que nada é feito sem uma história. Mãe, pai e Zinho obrigada por tudo, principalmente por torcerem por mim. É pra vocês que dedico esse trabalho e minha eterna gratidão.

Com certeza não posso deixar de agradecer a AMIGA que fiz, desde o meu primeiro dia de aula na Pedagogia e que com o passar das fases nossa amizade só teria a aumentar. Agradeço pela empatia, amizade, companheirismo e confiança que construímos juntas. Obrigada pelos conselhos, por dividir comigo os momentos de dúvida, aflição, desmotivação, que muitas vezes eram as mesmas, mas que juntas conseguimos nos apoiar e superar quaisquer dificuldades. Pelos “frios na barriga” compartilhados, os lugares guardados dentro de sala, os “ombros amigos” que compartilhamos uma da outra. São muitas coisas para agradecer, mas tenho certeza que sem essa amizade, cumplicidade, meu período de graduação não refletiria no que sou hoje. E claro, não apenas nos momentos dentro da universidade. Dani obrigada de coração.

Agradeço minha professora e orientadora, Roselane Campos, pelas suas correções, leitura, incentivos, empenho e dedicação que foram dadas para a elaboração desse trabalho. Obrigada pela confiança depositada em mim, pelos estímulos, os momentos de conversas, as contribuições extremamente valiosas que trouxe para a minha formação. Antes de ser minha orientadora, tiver a oportunidade de tê-la como supervisora de estágio para a disciplina de Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil. E lá, ela me ensinou que não se aprende, enquanto não se indaga e que ser professor é lidar com uma potência e um resultado que nunca pegaremos na mão. Ensinou a valorizar a infância, conhecer os direitos da criança e do professor, tendo em mente um protagonismo compartilhado de ambos. Agradeço também não apenas pelos momentos de orientação, mas pelas conversas e dúvidas sobre a minha formação, pela ajuda, momentos de desabafo e por todas as vezes que ela trouxe diferentes materiais que com certeza contribuíram e ampliaram meu olhar.

Obrigada aos professores que tive durante esses quatro anos e meio de graduação. Muitos dos seus ensinamentos contribuíram nos meus diferentes momentos de experiência durante o curso. Enriqueceram minhas maneiras de pensar, minhas reflexões, ampliando o meu universo e somando em minha formação.

Agradeço aos dois estágios supervisionados e obrigatórios, realizados numa escola estadual e uma creche municipal. Durante esse período aprendi a buscar respostas ou reflexões para satisfazer o interesse com grupo e turma que me envolvi. Esses estágios me ensinaram a desacelerar, viver cada momento, cultivar a infância tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e repensar sobre a formação do professor.

Por fim, agradeço a todos que fizeram parte da minha formação, tanto direta como indiretamente. Gratifico a todos que contribuíram de alguma forma na elaboração desse trabalho.

Obrigada.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso - TCC, requisito obrigatório, para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa (UFSC) Catarina, tem como objetivo analisar a formação inicial de professores, tal como é proposta no atual currículo do curso de Pedagogia. Abordamos, de forma particular, a formação inicial de professores para a Educação Infantil tendo o estágio curricular obrigatório como foco da pesquisa. Para o desenvolvimento do presente trabalho foram utilizadas contribuições de diferentes autores que discutem a formação inicial de professores, com recorte especial para a docência na Educação Infantil; os cursos de Pedagogia, além dos estágios obrigatórios como etapa fundamental destes percursos. Recorremos também a leitura dos marcos regulatórios que orientam e fundamentam a oferta desta formação; dentre estes citamos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC. Ainda como fonte documental utilizamos documentos produzidos durante o estágio e que retratam a experiência vivenciada pela autora deste trabalho, no âmbito da disciplina Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil, realizado numa creche municipal. Por meio da análise dos materiais referenciados, foi possível empreender reflexões sobre os estágios curriculares no âmbito da formação de professores: o tempo determinado para este, sua posição no currículo do curso, a relação teoria e prática, as discussões e debates realizados pelos graduandos e professores supervisores do estágio. Assim, a pesquisa sobre esse tema oportunizou uma reflexão sobre a formação inicial de professores e com a isso, a minha própria formação, perceber a necessidade desse curso levar aos estudantes vivenciar as diferentes realidades nas instituições de Educação Infantil e identificar que as observações apresentadas e debatidas durante todo o percurso de formação, devem ser analisadas e pensadas pelos professores, coordenadores e demais responsáveis pelo curso de Pedagogia em nossa universidade.

Palavras chave: Curso de Pedagogia. Formação inicial. Educação Infantil. Estágio curricular obrigatório.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 6 |
| PERCURSO DA PESQUISA..... | 7 |
| 1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 10 |
| 1.1 O que dizem os estudiosos sobre a formação inicial de professores | 10 |
| 1.1.1 Formação de professores para a docência na Educação Infantil – um processo em construção..... | 14 |
| 1.2 O estágio na formação inicial do professor | 16 |
| 1.3 O que os documentos oficiais trazem sobre a docência na Educação Infantil | 19 |
| 2. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA..... | 25 |
| 2.1 Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | 25 |
| 2.1.1 A matriz curricular atual..... | 29 |
| 2.2 O estágio curricular obrigatório – Pedagogia UFSC | 30 |
| 2.2.1 Como se organiza o estágio curricular obrigatório na Educação Infantil – Pedagogia UFSC | 33 |
| 3. REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 38 |
| 3.1 Da teoria para a prática, da prática para a teoria..... | 38 |
| 3.2 Dos registros e memórias: como foi o estágio de Educação Infantil..... | 40 |
| 3.2.1 Dimensões metodológicas que orientaram a docência compartilhada..... | 42 |
| 3.2.2 Do “proposto” e do “realizado”: observando, registrando, planejando, observando...Registrando... Replanejando. | 44 |
| 3.3 O estágio como uma via de mão dupla: o licenciado aprende e a instituição também. | 47 |
| 3.4 Do tempo do estágio e a sua inserção no currículo..... | 49 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 53 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: | 55 |
| ANEXOS | 59 |
| ANEXO 1 | 60 |
| ANEXO 2 | 65 |
| ANEXO 3 | 74 |

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, em particular, aquela ocorrida nos cursos de Pedagogia tem sido objeto de inúmeros debates na última década. Segundo os autores pesquisados, os currículos do curso de Pedagogia, cuja linha principal é a formação inicial de profissionais para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, necessitam ser repensados, de modo a formarem profissionais que atendam às necessidades educativas das crianças e das escolas nas quais poderão atuar. Formar docentes críticos e reflexivos, aptos a construção de novos conhecimentos, a promoção de uma educação de qualidade, é o que apontam os autores estudados.

Na perspectiva destes estudos, este trabalho tem como objetivo analisar a formação inicial de professores, especificamente para a docência na Educação Infantil, oferecida pelo curso de Pedagogia da UFSC, destacando as contribuições do estágio curricular obrigatório para esta formação.

A criança, reconhecida como sujeito social e histórico, conquistou recentemente também seu reconhecimento como sujeito de direitos, destacando-se dentre estes, o direito das crianças pequenas à educação. Este direito é estabelecido pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), quando ficou instituída a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, direito de todas as crianças de 0 – 5 anos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, esse direito deve ser vivenciado e respeitado de modo que a criança possa se constituir como um ser participativo, inserida em diferentes contextos socioculturais.

Concebida em sua especificidade – que a distingue das demais etapas da Educação Básica, a Educação Infantil tem como propósito o desenvolvimento integral da criança, nas dimensões afetivas, linguísticas, social, intelectual e física, complementando a intervenção da família e da comunidade. É um espaço para a livre expressão, criação e o desenvolvimento das linguagens. Oportuniza o encontro com a diferença e apropriação de saberes. Portanto, pesquisar e refletir sobre a formação inicial em Educação Infantil, no curso de Pedagogia, é um momento que nos permite pensar sobre os conteúdos, práticas e objetivos que tornam essa etapa da Educação Básica como um direito às crianças pequenas.

Foi no estágio curricular obrigatório na Educação Infantil que tive a primeira oportunidade de exercer, de experimentar e vivenciar a função de docente. Nesse período pude articular conhecimentos teóricos aprendidos em etapas/fases anteriores àquela do estágio e de intervir num espaço real, com crianças reais, observando, registrando, interpretando e

construindo planejamentos, o que me permitiu melhor compreender o trabalho pedagógico e a função de professora.

No entanto, esse estágio também me fez deparar com outras questões que me levaram a refletir sobre a minha própria formação, em especial, sobre as contribuições que as experiências vivenciadas no estágio curricular obrigatório podiam oferecer a formação inicial de professores para a Educação Infantil. Apresento algumas destas inquietações: se a articulação teoria-prática é considerada fundamental, segundo os autores estudados, à boa formação de professores, porque fica circunscrita quase sempre aos estágios obrigatórios, na maioria das vezes, confinados as etapas finais dos cursos de licenciaturas? Especificamente no curso de Pedagogia/UFSC, nos indagamos porque os estágios curriculares obrigatórios não são objetos de reflexões e debates, com o protagonismo dos licenciandos-estagiários, convertendo-se suas falas, saberes e reflexões em indicadores de avaliação sobre o percurso formativo recebido ao longo do curso? A experiência vivida pelos graduandos nesse período, retratada em seus apontamentos de estágio e manifestadas nas dificuldades por estes trazidas é valorizado para a organização e o desenvolvimento do estágio nos semestres seguintes?

Por fim, acredito, como estudante do curso de Pedagogia, que tratar reflexivamente os estágios curriculares obrigatórios como objeto de pesquisa – caso deste TCC, pode contribuir ao aperfeiçoamento destes, particularmente aqueles voltados para a docência na Educação Infantil e, de forma mais abrangente, para a formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UFSC.

A realização do estágio curricular me mostrou o quão este beneficiou minha formação, pois como já afirmado, conheci e vivenciei as especificidades da docência na Educação Infantil, sendo este um momento fecundo de encontro entre a atuação no campo de estágio com os conhecimentos aos quais tive acesso no Curso de Pedagogia. A articulação teoria-prática possibilitou também a produção de novos conhecimentos e saberes sobre docência nesta etapa educativa; o “ciclo ação-reflexão-ação”, destacado por vários autores como fundamentais a atuação socialmente comprometida dos professores, foi por mim também vivenciado.

PERCURSO DA PESQUISA

Inicialmente tínhamos como objetivo realizar uma pesquisa com os graduandos do curso de Pedagogia UFSC sobre a importância do estágio na formação inicial do professor. Porém, devido à previsão de uma distância temporal significativa entre a apreciação pelo Comitê de Ética, condição exigida à realização de qualquer trabalho de pesquisa que requeiram a aplicação de questionários ou realização de entrevistas, e o tempo necessário para o desenvolvimento da pesquisa em si (desde a pesquisa de campo, análise dos dados e escrita do TCC), concluímos

que a mesma ficaria inviável de ser feita. Por este motivo decidimos – em comum acordo entre orientanda e orientadora, realizar uma pesquisa do tipo documental, incluindo a pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Assim, a base empírica teve como fontes livros, periódicos, artigos, dissertações, teses, documentos escritos pelo governo federal sobre políticas para a Educação Infantil, dentre outros. Através desse levantamento bibliográfico, foi possível conhecer o que há de produção sobre a formação inicial de professores, especificamente para a Educação Infantil e o estágio curricular obrigatório¹. Como também, conhecer o que os autores dissertam sobre esses temas.

Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica foi feito um levantamento da produção teórica apresentada entre os anos de 2009 – 2013, nos Grupos de Trabalho (GT) 07 e 08 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (Anped). O primeiro GT é dedicado à educação das crianças de 0-6 anos, já o segundo é voltado à formação de professores. Além das publicações da ANPED, levantamento de produções também foram realizadas em periódicos de circulação nacional, como: Revista Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, Revista Pro-posições da Unicamp, no período de 2001-2012.

No que diz respeito às fontes documentais da pesquisa usamos como referência básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC (2008) e o Memorial de Estágio de Docência na Educação Infantil (2014), elaborado durante a disciplina de Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil. O objetivo deste memorial é apresentar, de modo reflexivo, o percurso formativo realizado no estágio, por meio da docência compartilhada propriamente dita. Esse documento, de caráter teórico-prático, tem como ponto de partida a prática pedagógica vivenciada no estágio, com registro de seus diferentes momentos - desde a inserção na instituição, a observação participante dos grupos de crianças e adultos, até a conclusão da atuação docente com grupos de crianças específicos.

Registramos ainda que no decorrer da escrita deste trabalho, os estudantes de Pedagogia entraram em greve, no que foram apoiados por uma paralisação dos professores; as reivindicações foram sintetizadas na exigência da reforma do bloco A do Centro de Ciências da

¹Autores estudados: Cerisara (1999), Libâneo (1999), Mantovani (1999), Ostetto (2000), Tardif (2005), Albuquerque (2007 e 2013), Saviani (2007), Franco (2008), Rocha e Ostetto (2008), Pimenta (2010), dentre outros, que contribuíram para o desenvolvimento da escrita deste trabalho.

Educação (CED). Esse movimento durou cerca de três semanas e, adesão ao mesmo, acabou também repercutindo no desenvolvimento e orientação desse trabalho.²

Para melhor exposição, organizamos este Trabalho em três capítulos: no primeiro, apresentamos a pesquisa bibliográfica realizada, dialogando com vários autores que tematizaram a formação inicial de professores, em particular os que trataram a docência na Educação Infantil. Procuramos também estudar autores que deram destaque ao estágio curricular supervisionado na formação inicial do professor no Brasil.

Já no capítulo dois abordamos documentos regulatórios como a DCNEI para a Pedagogia e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na UFSC, aprovado pelas instâncias colegiadas no ano de 2008. Fizemos uma breve contextualização histórica do curso, trazendo também informações acerca da matriz curricular vigente e por último a organização dos estágios curriculares obrigatórios, com um maior destaque ao estágio voltado à docência na Educação Infantil.

Por fim, no capítulo três, dedicamos nossa análise ao Estágio Curricular Obrigatório de Educação Infantil, vivenciado por nós no primeiro semestre de 2014. Abordamos os princípios que orientam o exercício da docência nesta etapa educativa, apresentamos também uma reflexão sobre esse processo na formação (no estágio), procurando compreender suas relações com a formação inicial, os aspectos temporais de sua realização, bem como sua inserção no currículo do curso.

Para concluir, são elaboradas algumas considerações finais, com o objetivo de contribuir aos debates sobre essa temática, reafirmando que, para nós, o professor sempre deverá estar num processo constante de formação para que sua função social possa ser realizada de forma crítica e criativa.

²As manifestações dos estudantes de Pedagogia foram desencadeadas pelas precárias condições de ensino e aprendizagem, que foram objeto de manifestações e pautas reivindicatórias do coletivo do curso, ao longo dos últimos cinco anos. As constantes promessas feitas pela Administração Central, em anos anteriores e no vigente, com relação a necessária reforma do Bloco A do CED e o seu não cumprimento levaram os estudantes do curso de Pedagogia, junto com o Centro Acadêmico, darem um ultimato à direção do Centro e a Reitoria, afirmando que se não houvesse a reforma o curso iria parar. O não atendimento destas reivindicações foi a origem do movimento grevista, acima mencionado.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação inicial do graduando nos cursos de licenciatura e, no caso deste trabalho, nos cursos de Pedagogia, representa para muitos o primeiro contato com a formação para a docência, vivenciando experiências que são significativas para a sua formação. Dos autores estudados, as relações entre teoria e prática são destacadas como dimensões essenciais da formação do estudante, motivo pelo qual afirmam que essas dimensões devem ser tratadas de forma indissociáveis durante o seu percurso de formação.

Para melhor compreendermos estas questões, organizamos nossa exposição da seguinte maneira: na primeira seção destacamos contribuições de alguns estudiosos sobre a discussão acerca do próprio conceito de Pedagogia, recorrendo para isso a alguns autores que tenham se dedicado a esta questão; a formação inicial, abordando também a especificidade da formação para a docência na Educação Infantil; damos destaque aos debates sobre o estágio curricular supervisionado na formação inicial do professor; na seção seguinte abordamos os marcos regulatórios que orientam a formação de professores no Brasil com destaque para a Lei 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei que rege a educação brasileira tanto pública como privada; apresentamos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia cuja implementação provocou as recentes mudanças nos Cursos de Pedagogia.³

1.1 O que dizem os estudiosos sobre a formação inicial de professores

Como nos mostram diferentes estudiosos, a formação do professor não cessa ao fim da graduação. Ela é permanente, inconclusa e cabe também ao professor continuar nesse processo procurando novas aprendizagens. Para fins deste estudo, nos deteremos no debate teórico sobre a formação nos cursos de Pedagogia.

Para Pimenta (2010) essa formação não ocorre apenas nas salas de aula, em contextos escolares ou na graduação da faculdade, está presente também, nas relações sociais, culturais, em políticas públicas, pesquisas, estudos e na própria reflexão sobre a prática profissional do professor. Com bem afirma Azanha (2004, p. 373),

³ Observa-se que as universidades, antes mesmo das novas DCN para a Pedagogia, já vinham realizando reformas curriculares, quer devido as mudanças e desenvolvimento social e econômico do país, como por exemplo, o aumento do acesso à escola; como também pela introdução da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Estes, entre outros fatores refletiam-se em novas exigências para a qualificação do docente.

Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Pimenta (2010), cabe à formação relacionar os conteúdos das disciplinas com situações práticas, para que os/as alunos/as experienciem esses momentos, formem seus próprios conhecimentos e reflexões. Para isso, os graduandos devem conhecer os sujeitos e espaços com que irão se deparar.

O conhecimento do contexto social é a base para o conhecimento do contexto educacional e para que se estimule aos professores iniciantes e acadêmicos residentes a vivenciarem processos de pesquisa sobre sua própria ação, que os levem a tomar consciência sobre a importância da mudança de suas práticas educativas para a realização de trabalho exitoso junto às crianças. A relação entre os professores formadores, professores iniciantes e acadêmicos residentes cria intercâmbios que geram formação conjunta e dialógica em seu processo, dinamizando metodologias de pesquisa-formação (NOGUEIRA et al., 2012, p.4).

Gatti (2010, p. 1375) também sinaliza que a formação desses profissionais não deve ser pensada somente a partir das ciências e seus campos disciplinares, mas também “[...] a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil”. Essa posição da autora pode ser também identificada na defesa que Pimenta e Lima (2008) fazem da necessidade da articulação de diferentes saberes e campos de conhecimentos:

Então, conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais, começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, [é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores] (PIMENTA E LIMA, 2008, p. 28)

Partindo dessa compreensão as autoras consideram a necessidade de repensar os cursos de Pedagogia, uma vez que estes têm como eixo principal a formação inicial de professores para a docência. Segundo as autoras, a formação teórica, os conteúdos, os procedimentos para formar o professor e os currículos para essa formação devem ser sempre repensados, propiciando a que o professor entenda que sua prática profissional permite interações, relações e reflexões. E segundo Pimenta (2010) é por meio desses passos que surge a possibilidade da elaboração de novos conhecimentos. Também Franco (2008, p. 110) aponta,

Deverá, por certo, ser preocupação do curso de Pedagogia a formação de um pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas.

Contribuindo para este debate – sobre o campo epistemológico da formação de professores, Saviani (2007, p. 100) argumenta que a Pedagogia “[...] se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação.” A Pedagogia como teoria da educação

[...] busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professora aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 102).

Ainda para o autor, a função do curso de Pedagogia é a formação do educador numa determinada situação específica, caracterizada pelo processo histórico. Por isso, a indispensabilidade da fundamentação histórica para o curso:

Ora, educador é precisamente aquele que educa, portanto, aquele que realiza, que desenvolve a ação educativa. Para uma ação coerente e eficaz, ele necessita de fundamentação teórica. Para lhe permitir essa fundamentação é que se criou o curso de Pedagogia. (SAVIANI, 1982, p.59).

Tendo, portanto, como função formar educadores, o curso de Pedagogia, segundo Saviani (1982) possui os seguintes fins:

Desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar; proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente; proporcionar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz. (p.60).

Assim, para o autor, a Pedagogia entendida como teoria da educação está relacionada com a teoria da prática educativa:

No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 107).

Contribuindo para este debate, Libâneo e Pimenta (1999) definem o curso de Pedagogia como um campo da investigação em estudos teóricos e um campo de atuação profissional.

Como campo teórico, propõe-se a formação de profissionais que desejam aperfeiçoar a reflexão e pesquisa sobre a educação. Já como campo de atuação profissional:

[...] destina-se à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extraescolares, animadores culturais, de especialistas em educação a distância, de educadores de adultos no campo da formação continuada etc. (p.254).

Pimenta (1996) destaca que a Pedagogia possui uma dimensão epistemológica, admitindo-se como uma ciência da prática social da educação, onde o exercício do educador é tomado como ponto de partida para a construção de saberes, juntamente com os saberes teóricos. Por fim, Libâneo e Pimenta (1999) defendem o curso de Pedagogia como:

[...] um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias etc.). (p.256).

Libâneo (1999) também afirma que “[...] a pedagogia se apóia nas ciências da educação [...]”, porém não se desfaz de sua autonomia epistemológica e não se restringe apenas ao campo conceitual dessa ciência.

Esta posição também é compartilhada por Albuquerque (2013), para quem a consolidação da Pedagogia como uma ciência da Educação está relacionada com outras ciências que trazem a Educação como tema de investigação. Para a autora:

Desde sua gênese a Pedagogia define e orienta a educação do ser humano com base nos modos de produção, significações e ações humanas em cada tempo histórico e vem sendo influenciada por visões de mundo que resultam em tensões epistemológicas orientadas por distintas perspectivas filosóficas [...]. (ALBUQUERQUE, 2013, p.39).

A autora considera ainda que é tarefa da Pedagogia

[...] analisar a relação teoria e prática na constituição dessa área de conhecimento, uma vez que sua definição como área científica prescinde de um movimento dinâmico de elaboração e ressignificação teórica em função da prática (ALBUQUERQUE, 2013, p. 47).

Uma contribuição importante a este debate nos é dada também por Tardif (2005). Para o autor, a docência deve ser compreendida como

[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente

um ou ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem (TARDIF, 2005, p.8).

Dito de outro modo, para o autor, a docência é um trabalho de interação com seres humanos; é um trabalho coletivo, relacional, realizado por diferentes sujeitos, indivíduos independentes, para o qual requer-se também o desenvolvimento de uma série de atitudes, habilidades, sabedorias e reflexões sobre suas aprendizagens e práticas. Através da observação da própria prática, é possível que o professor reflita, mude e melhore sua atuação como um profissional educativo e, em consequência também sobre suas práticas pedagógicas, construindo assim, novos conhecimentos sobre a sua atuação, que podem levar a mudanças na realidade em que trabalha.

Em síntese, a partir dos autores estudados, concluímos que a formação inicial de professores no curso de Pedagogia deve contribuir para a formação de estudantes críticos, que compreendam o momento histórico vigente e que possam colaborar na educação de crianças, jovens e adultos de nossa sociedade. Todavia, acreditamos, que apenas a formação inicial não prepara o professor que queira atuar em ambientes que são marcados por eventualidades, mudanças, por isso cabe a este permanecer em constante formação, aperfeiçoando de modo contínuo, o seu trabalho.

1.1.1 Formação de professores para a docência na Educação Infantil – um processo em construção

De acordo com Kiehn, a educação das crianças pequenas brasileiras passou por uma série de mudanças nos anos 1980 e 1990, deixando de ser

[...] uma responsabilidade exclusiva das famílias ou grupos sociais restritos para ser compartilhada com outros setores públicos, à medida que uma nova estrutura social, peculiar nas sociedades modernas e em ascensão, altera as formas de trabalho, de organização familiar e, consequentemente, as formas de cuidar e educar as crianças. (KIEHN, 2007, p. 54).

Cabe lembrar aqui que nessas duas últimas décadas do século XX, no Brasil, novos marcos regulatórios passaram assegurar os direitos das crianças; citamos como exemplo a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Destacamos o direito das crianças pequenas à educação, em partir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), quando ficou instituída a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, direito de todas as crianças de 0 – 5 anos. Na mesma direção do reconhecimento deste direito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil avançam, afirmando que esse direito

deve ser vivenciado e respeitado de modo que a criança possa se constituir como um ser participativo, inserida em diferentes contextos socioculturais.

Assim, define-se a Educação Infantil como um direito das crianças e de suas famílias, afirmando-se os espaços das creches e pré escolas como os lugares institucionais para a educação das crianças pequenas. Estes ambientes educativos que oportunizam o encontro e convívio com as diferenças e apropriação de saberes, deve também respeitar o tempo vivido por cada criança. Como Febronio (2010) afirma, a Educação Infantil é o local para o desenvolvimento integral da criança.

Os avanços na legislação que orienta a Educação Infantil também foram acompanhados pelo crescimento da produção teórica voltada a esta etapa educativa; no entanto, conforme ressalta Kiehn (2007) esta produção é recente se for comparada as demais áreas da educação - é uma etapa ainda em construção. Particularmente no que se refere a formação de professores, a autora destaca que

Instaura-se assim a expectativa quanto à qualificação do professor de creches e pré escolas, uma vez que este tem uma função diferenciada dos demais professores que trabalham no ensino fundamental e médio. Essa diferenciação diz respeito à dimensão educativa que integra o cuidado e a educação em compartilhamento com a família e, ainda, traz no bojo de suas prerrogativas a necessidade de garantir condições de trabalho, plano de carreira e remuneração adequada. (KIEHN, 2007.p.57).

Sendo a Educação Infantil constituída por uma especificidade que a distingue das outras etapas da Educação Básica, dado que o seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade, esta especificidade deve orientar também os currículos de formação inicial de professores para esta etapa educativa.

Com relação à formação inicial docente para a Educação Infantil, é necessário que as bases teóricas e metodológicas dos cursos de Pedagogia, incluindo-se aqui os estágios curriculares, e sejam adequados as necessidades e especificidades das crianças de zero a cinco anos e onze meses, para garantir o direito dessas crianças pequenas à uma educação de qualidade.

Para Ostetto (2000) existe uma necessidade de observar, olhar as diferentes crianças e isso é considerado, pela autora, como um princípio educativo. Esse olhar, que deve ser atento, acolhedor, organiza e orienta tanto os professores como as crianças.

Para que essa interação ocorra de modo qualitativo é preciso que o professor conheça as crianças e assim respeite suas diferentes linguagens; cabe-lhe instigar a criança, percebê-la, para

assim conhecer e compreender seus saberes prévios, interesses, proporcionando um protagonismo compartilhado entre o adulto e a criança.

As recentes contribuições teóricas na área de Educação Infantil têm ressaltado cada vez mais que a importância de dar-se voz às crianças para que estas possam se expressar, apropriando-se da cultura em que vivem, produzindo e reproduzindo significados e sentidos. É necessário reconhecer o seu direito à participação, criando estratégias para que estas possam desde cedo contribuir, de acordo com as condições e especificidades, no planejamento e nos projetos, que devem ser feitos com elas, e não apenas para elas. Para que haja o respeito aos direitos fundamentais das crianças, espera-se que os cursos de Pedagogia tenham como perspectiva a formação de um profissional capaz de associar as especificidades da docência na educação infantil, cujo pressuposto básico é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, com os novos conhecimentos acerca das crianças, bem como sobre as condições necessárias para que os contextos educativos institucionais cumpram com sua função social. Acreditamos que isso é fundamental para práticas pedagógicas que pensem sobre e com as crianças.

1.2 O estágio na formação inicial do professor

O estágio curricular supervisionado por permitir um contato do graduando com a realidade na qual ele irá atuar é um período significativo na formação inicial do futuro professor, pois possibilita o conhecimento sobre a organização e as relações que se fazem no ambiente educativo, possibilitando-lhe aprender a vivenciar momentos e experiências com aqueles que já estão inseridos no contexto escolar.

Segundo Rocha e Anadon (2012), apesar dos cursos de Pedagogia oferecerem diferentes momentos de inserções no ambiente escolar, parece que é o estágio que proporciona aos estudantes uma relação de protagonistas do espaço de ser professor. Segundo as autoras, “as acadêmicas reconhecem que é no estágio que conseguem identificar as contribuições dos estudos empreendidos nas disciplinas do curso” (ROCHA; ANADON, 2012, p. 8). E também, é no estágio que os discentes que as possibilidades de atuar de modo reflexivo são potencializadas. De acordo com Santos (2003),

Compreender o Estágio Curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar de a formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar, o que é proporcionado pelo estágio. (p.2)

Nessa perspectiva, o estágio pode ser entendido como um momento de investigação e de elaboração de novos conhecimentos, “alimentando” também as discussões sobre a formação inicial do professor. Segundo Rocha e Anadon (2012) o estágio curricular não oferece apenas aprendizagens para os graduandos, mas também para os professores formadores, os supervisores dos estágios, que após as vivências, podem revisar suas propostas de ensino.

O estágio curricular pode, potencialmente, constituir-se como um dos momentos essenciais da formação inicial do professor, na medida em que possibilita uma aproximação do “aprendido” nos cursos de formação, com o conhecimento sobre a realidade educacional *in loccu*. Para Guedes (2009, p. 9420):

O espaço do estágio suscita discussão, pesquisa, estudo, avaliação de teorias e conceitos formulados e estudados em todos os campos do conhecimento. Dessa forma, o Estágio Supervisionado passa a ter função fundamental que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, elaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor.

De acordo com Santos (2010), a maioria dos estudantes tem o estágio como a primeira experiência e inserção na prática docente. É o momento onde o/a aluno/a pratica os conhecimentos adquiridos na graduação e intervém na realidade. É um espaço que o futuro professor possui para observar, registrar, investigar, interpretar e participar como protagonista no trabalho pedagógico. Já que ele elabora, desenvolve planejamentos e reflete sobre sua própria prática, compreendendo como é sua função de educador. Com isso, um dos objetivos do estágio supervisionado é de aprofundar os conhecimentos e habilidades na área de formação e vivenciar a realidade da organização escolar. Para Pimenta (2001, p. 105), “o exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem”. No entanto, apesar de sua importância, é preciso que consideremos também o alerta feito por Aroeira (2009), para quem o estágio:

[...] não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores; pode contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-o como campo de atuação em todas as disciplinas desse curso. (AROEIRA, 2009, p. 72).

Da perspectiva do autor acima citado, as inserções no ambiente escolar não devem ser apenas ocorrer no período do estágio. O curso de formação inicial de professor deve estar voltado a pensar a teoria e prática como fatores essenciais na formação pedagógica do estudante

desde o início de seu percurso formativo. Na mesma direção, Rocha e Anadon (2012) ressaltam que os cursos de Licenciatura ainda trabalham com uma ideia restrita com relação ao estágio curricular, já que na maioria dos cursos o estágio fica instituído para acontecer nos últimos semestres, demonstrando uma tradicional separação entre teoria e prática. As autoras afirmam:

Essa situação coloca o estágio como o espaço/tempo de vivência prática que acaba descolada das demais discussões visto que após a experiência não há retorno do acadêmico para problematizar o vivido, para produzir conhecimentos a partir da prática experienciada. Ocorre que a eterna dicotomia entre teoria e prática acaba por ser reforçada por currículos que não favorecem o reconhecimento da ação docente como um fazer permeado por perspectivas teóricas. Não há prática docente sem referencial teórico, e de outra forma, todo saber teórico origina-se de experimentações, de pesquisa, de investimentos práticos que lhes dão sustentação. (2012, p.4).

Assim, considerando que essas duas dimensões – teoria e prática devem ser indissociáveis, um curso de Pedagogia voltado prioritariamente apenas para a teoria não oferece aprendizagens para que o futuro professor em formação exercite uma prática pedagógica consistente. Conforme bem assinala Albuquerque, (2013, p. 23), “a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente independe do grau ou nível de ensino, mas é a base do conhecimento e de transformação da ação pedagógica”. Ainda com a autora,

O desafio da Pedagogia, na contemporaneidade, consiste na necessidade de buscar o reconhecimento da coexistência da teoria e da prática e a efetiva articulação entre essas duas categorias que, embora distintas entre si, sejam inseparáveis, sobretudo fundamentais para a elaboração do enriquecimento da experiência humana, ainda que saibamos estar esse processo imbuído de tensões, impasses e divergências. (2013, p.49).

A não articulação entre teoria e prática, para a autora, pode gerar como consequência, um empobrecimento nas reflexões teóricas em relação aos aspectos suscitados pela prática pedagógica. Albuquerque (2013) afirma que o campo de estágio não é apenas um momento da aplicação da teoria, dos conhecimentos aprendidos na graduação, mas também um momento que possibilita ao graduando aprender com os profissionais já formados e que estão inseridos no contexto escolar. Isso permite uma troca de aprendizagens – entre futuros docentes e aqueles já em atuação, ampliando o olhar sobre ação pedagógica de ambos.

No caso específico da docência na Educação Infantil, de acordo com Rocha e Ostetto (2008), estágio curricular pode possibilitar que o futuro professor mude seu “olhar adulto” sobre as crianças e, exercitando seu olhar, cultive sua sensibilidade, reflita sobre suas ações, repense sua atuação, construindo desse modo, uma relação de protagonismo compartilhado entre o adulto e a criança.

Embora os autores destacados até aqui convirjam na sua percepção sobre a importância dos estágios curriculares, é importante que não esqueçamos que a docência na Educação Infantil ainda está “em construção”. Como nos relembra Febrônio (2010), o preparo profissional de professores para atuar na Educação Infantil e também a exigência de uma formação institucionalizada passou a ocorrer com a promulgação da LDBEN 9394/96; colaboraram para isso também:

[...] por uma mudança de pensamento provocada na contemporaneidade, por meio da qual se tem uma nova noção de infância, entendendo a crianças de zero a cinco anos e onze meses como portadoras de direitos, de uma vida saudável e de um desenvolvimento educativo dentro das instituições infantis adequadas a sua fase de vida. (p.152).

A defesa da especificidade da formação de professores para atuar na Educação Infantil por pesquisadores, professores e ativistas da Educação Infantil, sustentam-se tanto nos novos marcos regulatórios como também nos debates e produção teórica surgida nesse contexto de mudanças. O preparo de professores para atuar em creches e pré-escolas requer que se considere que esta etapa educativa é orientada por uma dimensão educativa diferente das demais etapas da Educação Básica. A compreensão do educar e cuidar, em compartilhamento com as famílias, uma das funções da Educação Infantil, conforme a Lei 9394/96, constitui sua especificidade diferenciadora.

Como bem ressalta Garanhani (2010) ser professor na Educação Infantil

[...] é estar atenta a um fazer pedagógico que compreenda as diversas ações da criança como linguagens e, dentre elas, destaque os gestos do corpo. Movimentos que se traduzem em ferramentas para que ela possa ensaiar e expressar sua compreensão sobre situações, práticas e/ou fatos que vivencia. (p. 195).

Nessa perspectiva, afirmamos também que ser professor na Educação Infantil é procurar interagir, “se tocar com” as crianças, atribuir intenções ao que é feito, como também ouvir as diferentes propostas e valorizar aquilo que as crianças trazem consigo. É ter uma atitude investigativa, reflexiva sobre a própria prática, repensar seus atos e permanecer num processo constante de formação.

1.3 O que os documentos oficiais trazem sobre a docência na Educação Infantil

Como já mencionamos anteriormente, a compreensão da criança como sujeito sócio histórico levou, recentemente, também ao seu reconhecimento como sujeito de direitos, destacando-se dentre estes, o direito das crianças pequenas à educação. Para Kiehn (2007, p.75),

Em consonância com esse movimento social, político e científico que marca os anos 1990, surgem outras indicações normativas e de regulamentação que, de alguma forma, tomam a criança e sua educação como elementos centrais num esforço de demarcar o que é próprio do campo de conhecimento da educação infantil e estabelecer orientações educativas para as instituições de educação infantil.

Estas mudanças no campo social repercutiram tanto no campo educativo e, no caso da Educação Infantil, também nas práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas. Relembramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) aprovada em 20 de dezembro de 1996, ratificou o direito das crianças pequenas à educação, instituindo a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, direito de todas as crianças de 0 – 5 anos.⁴ De acordo com esta Lei o sistema educacional brasileiro ficou organizado em dois níveis: a Educação Básica, formada pelas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino médio; e como segundo nível, o Ensino Superior (incluindo cursos de graduação e pós-graduação). Ainda de acordo com a LDB 9394/96, a Educação Infantil é constituída por uma especificidade que a distingue das outras etapas da Educação Básica. Seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, considerando as diferentes dimensões de seu desenvolvimento: físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. De acordo com Cruz (2009, p. 2), as mudanças ocorridas na legislação implicam uma nova forma de compreender e respeitar criança de zero a cinco anos e onze meses como sujeitos que possuem direitos, saberes que devem ser reconhecidos e como afirma “[...] a imagem da criança como alguém que é, desde que nasce, um ser competente, ativo, crítico e comunicativo”.

Kiehn (2007, p. 16) discutindo o tratamento dado a Educação Infantil na LDB 9394/96, e mais especificamente a sua definição distinta das demais etapas da Educação Básica, destaca que há uma diferença entre educação e ensino:

Essa diferença, que não é meramente semântica, resultou de amplo processo de discussão nos movimentos sociais e de educadores no Brasil de forma a alcançar a definição do que caracteriza a especificidade da Educação Infantil. Especificidade esta que também constitui a formação e a atuação dos professores que atuam nesse segmento educacional. Essa mesma denominação pressupõe que o atendimento às crianças pequenas contemple também as especificidades e singularidades dessa categoria geracional.

⁴ Recentemente a Lei 12.796/2013 tornou obrigatória a pré escola. Para atender essa lei, as redes municipais e estaduais têm até 2016 para se adequar e acolher alunos de 4 a 5 anos nessa etapa da Educação Básica. O novo texto legal ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade até os 17 anos.

No que diz respeito a formação de professores para atuar nessa etapa educativa, a LDBEN estabelece em seu art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Ainda no que diz respeito a formação dos profissionais da educação, dentre estes os professores, a LDBEN 9394/96, no parágrafo único do artigo 61, destaca as características que deve ter a formação destes. Destacamos especificamente seus incisos I e II:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (Sem grifos no original).

Segundo Kiehn (2007), até a promulgação da Lei 9394/96 a formação de professores para o trabalho educativo em creches não era obrigatório; contudo, a inclusão desta na estrutura do sistema educacional brasileiro repercutiu tanto na demanda por cursos de formação, como também na estruturação dos próprios cursos já existentes, em particular nos cursos de Pedagogia.

Estas mudanças, aliadas a outras⁵, resultaram na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNCP; Resolução CNE/CP n.01/2006), aprovadas após um intenso debate nacional, em 15 de maio de 2006. As novas DCNCP provocaram mudanças nos currículos dos cursos de Pedagogia, repercutindo também na formação de professores para a educação infantil. De acordo com estas Diretrizes,

A formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação

⁵Cf. DURLI, Zenilde. *O Processo De Construção Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso De Pedagogia: Concepções Em Disputa*. 2007. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada. (CNE/CP nº3, 2006, p.6)⁶.

Assim, a formação inicial em Pedagogia deve proporcionar aos graduandos uma formação crítica, preparar para a criação e execução de planejamentos, para a avaliação de atividades educativas, além do acesso a conhecimentos de diferentes campos disciplinares, tais como: filosófico, histórico, psicológico, linguístico, político, sociológico, cultural, dentre outros campos. Ou seja, o graduando deve ter acesso durante o curso a uma formação teórica que abarque diferentes conhecimentos e ter o acesso à prática em contextos escolares e não escolares. Segundo Durlí (2007), nas novas DCNCP, a

[...] docência seria a base da formação. Essa docência, no entanto, não estaria referida somente às funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas compreenderia as funções de professor, de gestor e de pesquisador. O profissional formado no Curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, seria o educador generalista, bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da educação. Englobaria, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador (p.199).

A partir destas Diretrizes a formação para a docência passou a ser uma prioridade, seja esta voltada para a Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou para a formação de professores nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal. Prevê-se ainda que o licenciado em Pedagogia possa atuar também na Educação Profissional em cursos voltados para área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que envolvem conhecimentos pedagógicos. Em síntese, parte-se do pressuposto que os cursos de Pedagogia devam oferecer uma formação “[...] para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.” (CNE/CP, 2006, p.10).

Com relação a duração do curso, estabeleceu-se que sua carga horária é no mínimo de 3.200 horas, sendo 2.800 relacionadas às atividades formativas, dentre as quais “[...] realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos” (CNE/CP, 2006, p.14). Já para os estágios supervisionados são previstas 300 horas e, por fim, orienta-se que 100 horas sejam reservadas para atividades teóricas e práticas voltadas para o aprofundamento em campos

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; Reexaminado pelo Parecer CNE/CP Nº 3/2006.

específicos de interesse do estudante, seja por monitoria, projeto de extensão e/ou iniciação científica.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

[...] II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição [...].

Sobre o estágio curricular o documento afirma que este deve ser realizado conforme previsto no projeto pedagógico do curso de cada instituição. No entanto, ressalta-se que o mesmo deve ser realizado ao longo do curso. Este estágio implica atividades pedagógicas, relações interinstitucionais (o aluno estagiário e a pessoa formada) tendo mediação e supervisão de um professor da universidade e a produção de um documento avaliando sua experiência:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento (CNE/CP, 2006, p. 22).

De acordo Scheibe (2007), as DCNCP fizeram parte um processo mais amplo, visando a reforma dos cursos de graduação. No que diz respeito aos cursos de Pedagogia, e contrariando os movimentos já em processo em diversas universidades visando mudanças curriculares, foi determinado pelo poder executivo, a época o presidente Fernando Henrique Cardoso, a criação dos Institutos Superiores de Educação (SCHEIBE, 2007). Portanto, o confronto à definição de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia ficou evidente. Por um lado, havia a nova regulamentação dada pela LDB e, do outro, as diferentes configurações presentes nos cursos de Pedagogia no país.⁷

⁷ Segundo Scheibe (2007), no dia 17 de março de 2005, o Conselho Nacional de Educação divulgou uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Esse documento foi rejeitado pela comunidade acadêmica, pois previa para os cursos de Pedagogia, diretrizes identificadas com o Curso Normal Superior. A partir daí, houve um movimento nacional generalizado com críticas a minuta, o terminou por surtir efeitos. Assim, uma comissão do Conselho Nacional de Educação efetuou um novo parecer

Apesar das tensões em que permearam a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, há que se ressaltar a presença da formação para a docência na Educação Infantil como uma das prioridades, abolindo-se desta forma as antigas habilitações, o que incluía a habilitação para a Educação Infantil ou, ainda, para a “pré-escola”. Em pesquisa voltada para a análise das matrizes curriculares de Cursos de Pedagogia, oferecidos por um conjunto de universidades federais em 2005, Kiehn (2007) trouxe importantes contribuições possibilitando-nos uma melhor compreensão sobre o cenário nacional da formação de professores para atuar na Educação Infantil.⁸ De acordo com a autora,

A iniciativa de construir um mapeamento a partir da identificação dos programas disciplinares que compõem os currículos dos cursos de formação para professores de educação infantil possibilitou identificar de que maneira as crianças e a infância aparecem tomadas como objeto de estudo, bem como de perceber a quais áreas de estudo é dado prioridade e quais orientações teóricas prevalecem como matrizes na interlocução disciplinar expressa nesses documentos. (KIEHN, 2007, p.103).⁹

Segundo a pesquisadora, das quarenta e cinco universidades federais distribuídas nas regiões do país, trinta e oito possuíam curso de Pedagogia, sendo que destas, dezenove ofereciam a habilitação em Educação Infantil, junto com a formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Kiehn (2007, p.70) destaca que “de modo geral, podemos afirmar, com base nesses dados apresentados, que a formação para professores de educação infantil permanece numa posição de segunda ordem, uma vez que a prioridade está na formação para professores das series iniciais do ensino fundamental.” Ainda conforme a autora, isso reflete compreensões acerca da formação desses profissionais, além de revelar a importância dada à essa etapa da Educação Básica.

sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, sendo este aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2005.

⁸ Embora a pesquisa tenha ficado restrita ao âmbito das universidades federais é preciso considerar que os cursos oferecidos por estas, tem se constituído em importante referência para outras instituições formadoras. O fato de boa parte dos pesquisadores da área de educação se concentrarem nessas instituições faz supor que encontram-se nestas também importantes experiências e pesquisas que impulsionaram ou contribuíram para a configuração de cursos em outras instituições, sejam estas públicas ou privadas.

⁹O estudo de Kiehn ocorreu antes da promulgação das DCN para os cursos de Pedagogia, ocorrida em 2006. Considerando o prazo que as instituições tiveram para realizar suas adequações curriculares, é possível que tenhamos alterações no cenário apresentado pela autora, uma vez que a formação para a docência na Educação Infantil passou a ser uma prioridade. Para saber mais sobre a pesquisa, cf. KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. *A Educação Infantil Nos Currículos De Formação De Professores No Brasil*. 2007. 152 f. Dissertações (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

2. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Nesse capítulo temos como objetivo apresentar alguns aspectos da formação inicial oferecida no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para uma melhor exposição organizamos o mesmo em três seções: iniciamos abordando a proposta de formação adotada no curso da UFSC - a referência para isso, é seu Projeto Pedagógico e a matriz curricular vigente; por último, tratamos mais especificamente de apresentar a organização dos estágios curriculares obrigatórios, com destaque para aquele voltado à docência na Educação Infantil.

2.1 Curso de Pedagogia na Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC)

O curso de Pedagogia na UFSC foi criado em 1960 e junto a outras seis faculdades (Direito, Farmácia e Odontologia, Medicina, Engenharia, Serviço Social e Filosofia), deram origem à UFSC. Até 1962, a estrutura curricular do Curso apresentava um caráter “generalista”. Era dividida em dois grandes “blocos”: o primeiro era formado pelas disciplinas de “fundamentos da educação” e o segundo bloco, composto pelas chamadas disciplinas “técnicas” e/ou propriamente pedagógicas. Em 1973 houve uma reforma, em consequência da qual foi promovida uma reorganização pedagógica do curso, o que implicou no regime semestral, através de créditos e a matrícula sendo realizada por disciplina¹⁰. No decorrer dos anos seguintes outras mudanças e discussões foram promovidas, como por exemplo, a retomada do processo de avaliação do curso, tendo como participantes os estudantes e professores. Mais uma vez foram propostas novas alterações na organização curricular do curso, na qual o graduando fazia sua escolha para uma habilitação específica na 6ª Fase. Até esse momento, o curso já promovia a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a Educação Infantil, junto com a formação para Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Educação Especial faziam parte do leque de escolhas oferecidas aos estudantes. A formação para a docência na Educação Infantil ocorria então, em mais dois semestres, incluindo as disciplinas teóricas específicas e o estágio supervisionado. Esta matriz curricular esteve vigente até o ano de 2012, sendo que o novo currículo, em

¹⁰Essas afirmações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia na UFSC. Nesse mesmo documento constam as diferentes alterações que ocorreram durante o histórico do curso. A reformulação de 1973 atendeu também a nova legislação promulgada à época –Lei nº 5.540/68.

conformidade com as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia começou a ser implantando em 2009.1.¹¹

Para compreendermos a mudança recente no Curso de Pedagogia da UFSC, é importante relembramos que nos anos de 2000, a reforma educacional iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, abrangeu também a formação de professores, com a promulgação pelo Conselho Nacional de Educação de novas diretrizes para a formação de Professores (CNE/CP Resolução 01/2002). Os cursos de Pedagogia foram abrangidos por esta reforma por meio da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP), instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2006, em 15 de maio de 2006. Essa nova legislação, além daquelas internas à própria universidade¹², foi a base para a reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSC, presente até os dias de hoje. Essas mudanças provocaram o fim das habilitações específicas e a organização dos campos de formação através de uma matriz curricular única.

A reforma curricular do curso, consubstanciada no Projeto Pedagógico do Curso (PPP), foi resultando de um amplo processo de discussão, envolvendo todos os segmentos do curso. Nos anos de 2006 e 2007 foram propostos vários debates, com o encaminhamento pelos professores de propostas quer para as disciplinas, como também para a própria concepção orientadora (princípios epistemológicos). Também com a contribuição de diferentes áreas de conhecimento discutidas em fóruns e assembleias gerais do curso, o projeto pedagógico do curso foi aprovado em 2008 e a nova proposta de matriz curricular é o resultado do processo de avaliação do curso, previsto nesse projeto¹³.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, apresentando preceitos, condições para o ensino e aprendizagem, a organização do planejamento e avaliação do curso. Segundo esses documentos, para a organização do curso de Pedagogia deve-se observar e considerar os princípios constitucionais e legais, as diferenças regionais e socioculturais do país, as múltiplas ideias e concepções pedagógicas, dentre outros fatores.

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre

¹¹ Para os ingressantes até 2008.2 prevaleceu o currículo antigo organizado em habilitações.

¹² Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a LDBEN nº 9394/96, e as orientações legais no âmbito da UFSC: a Resolução nº 017/CUN/1997, a Resolução nº 061/CEPE/1996; Resolução nº 009/CUN/1998 (PPP, 2008).

¹³ O curso busca uma formação que contemple tanto a pesquisa como a prática pedagógica. Desde 2009, o curso possui uma matriz curricular que aborda a docência como base da formação.

a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Consequentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação. (CNE/CP nº3, 2006, p. 10).

Com relação a estrutura do curso, o documento afirma que esta deve constituir-se de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdo, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em

diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural. (CNE/CP nº3, 2006, p.3).

Nesse mesmo documento aborda-se que o curso de Licenciatura em Pedagogia deve formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na área de apoio escolar e em outras áreas que abordam conhecimentos pedagógicos. Determina-se que a docência seja a base de toda a formação:

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. (CNE/CP nº3, 2006, p.7).

O trabalho docente também está caracterizado pela participação na organização e gestão das instituições de ensino, envolvendo o planejamento, sua prática, o acompanhamento da coordenação, avaliação, a produção de conhecimentos científicos do setor da educação em contextos escolares e não escolares.

Sendo assim, o estudante formado no curso de Pedagogia deve ter uma formação teórica crítica, apropriar-se de teorias e práticas metodológicas produzidos em diferentes campos de conhecimento, processo este que configura o seu percurso ao longo de sua graduação.

Desta maneira, concordamos com o que salientam Libâneo e Pimenta (1999) quando afirmam que o professor é um profissional crítico que auxilia no desenvolvimento do aluno, favorecendo a aproximação do conhecimento a ele e que gera conhecimentos teóricos sobre sua área de atuação.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir

construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 261).

Visando a formação deste profissional, o curso de Pedagogia na UFSC elegeu como prioridade formar profissionais para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na organização e gestão das instituições, projetos educacionais e a produção e divulgação de conhecimentos nas diferentes áreas da educação. Na seção seguinte abordaremos como estes objetivos ganharam materialidade na matriz curricular.

2.1.1 A matriz curricular atual

A nova proposta curricular está organizada em nove semestres e propõe atender a formação que determinada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual prevê a formação para a docência e para as funções especializadas na escola, como gestão escolar, supervisão, orientação educacional e administração. A matriz curricular possui a docência como base para a formação do Pedagogo. Foram priorizadas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a priorização desse foco não subestima, ao contrário, reconhece as necessidades e particularidades educativas dos diferentes indivíduos atendidos na escola. Atenção também foi dada à docência com os jovens e adultos, as relações étnicas raciais e as especificidades nas práticas pedagógicas da educação especial.

O novo currículo foi organizado em três eixos: a) educação e infância; b) organização dos processos educativos e, por fim, c) pesquisa. Estes eixos articulam-se entre si e com as disciplinas que os constituem. Os objetivos de cada eixo curricular foram assim definidos:

a) Educação e Infância: tem como objetivo principal a formação para a docência em instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aqui são abordados a história da infância e das instituições destinadas para a sua educação: como creches, pré escolas e escolas. Também é nesse eixo, que se encontram as disciplinas que correspondem os estágios curriculares obrigatórios.

b) Organização dos Processos Educativos: introduz os estudos relacionados à organização dos processos educativos nas creches, pré escolas e escolas, aos estudos sobre a organização dos

sistemas de ensino em nível municipal, estadual e nacional, as formas de organização do trabalho escolar e os diferentes modos de ensino.

c) Eixo Pesquisa: visa aprofundar estudos no campo da pesquisa educacional, fornecendo também aos discentes conhecimentos relacionados a produção e difusão de conhecimento; nesse eixo situa-se o Trabalho de Conclusão de Curso. (Cf. Anexo 1, composição dos eixos, suas articulações e cargas horárias).

A articulação desses eixos curriculares propõe a formação de professores como sujeitos intelectuais, críticos e que devem compreender e perceber as bases epistemológicas do conhecimento nas diferentes áreas disciplinares.

O graduando deve agregar os conhecimentos adquiridos na sua formação para estabelecer relações com as suas práticas. O curso deve propiciar a formação de professores críticos e com um acervo de teorias sobre os saberes escolares e as áreas específicas para a atuação.

Segundo o PPP (2008), para a realização desse propósito são apontados a utilização de estratégias e materiais didático metodológicos como: “aulas expositivas, leitura e interpretação de textos, pesquisa, trabalhos coletivos e individuais, seminários, visitas a museus e exposições.” (UFSC, 2008, p. 44). Prevê ainda que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve balizar-se pela perspectiva qualitativa e formativa, o que significa acompanhamento da aprendizagem dos licenciandos ao longo das disciplinas.

2.2 O estágio curricular obrigatório – Pedagogia UFSC

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia os estágios curriculares devem ser realizados ao longo do curso:

[...] em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (CNE/CP nº 3, 2006 p.15).

De acordo com esse documento, o estágio curricular deve prever proposições pedagógicas realizadas em instituições, na qual há relações entre o profissional formado, o

aluno estagiário e o professor, supervisor acadêmico do estágio. Esse momento da graduação deve favorecer ao estudante uma reflexão sobre suas ações, práticas pedagógicas, descentralizando seu olhar e problematizando-o, desta maneira, repensando suas atuações. No período do estágio deve ter-se um compromisso de desenvolver processos de aprendizagens, como também de proporcionar experiências educativas também sobre organização pedagógica das instituições.

Ainda segundo o Documento, é neste momento que o estudante pode observar a realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades com relação à docência e à gestão educacional tanto em espaços escolares como não escolares. Por fim, a proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição superior deve relacionar o estágio com os outros componentes da matriz curricular do curso.

Todavia, embora se enfatize no Documento das DCN para os Cursos de Pedagogia que a formação do professor deve relacionar elementos teóricos com situações práticas. A chamada “articulação teoria-prática” já se apresentava como um problema nos cursos de formação antes mesmo da promulgação das DNC, tendo já sido assinalada por diversos autores.

Libâneo e Pimenta (1999) já apontaram quase uma década antes problemas observados na maioria dos cursos de licenciatura é que o contato do futuro professor com a realidade na qual irá atuar ocorre frequentemente depois de sua formação teórica. Para os autores, o caminho deveria ser outro:

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO; PIMENTA 1999, p. 267).

Saviani (2007, p. 108) também tratou desta questão afirmando que teoria e prática são conceitos distintos e fundamentais na experiência humana, definindo-se um em relação ao outro: “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera”. A teoria não está separada da prática e nem esta da teoria – são indissociáveis:

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente,

e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p. 107).

Para o autor, a prática estando desvinculada da teoria, significa um puro espontaneísmo, “é o fazer pelo fazer” (Saviani, 2005p.141). Não é possível então, separar a teoria da prática e, como afirma Guedes (2009) é preciso compreender o movimento dialético que há na relação teoria e prática.

A relação entre teoria e prática proposta na matriz curricular vigente do Curso de Pedagogia/UFSC deve ocorrer a partir de duas orientações: integração de atividades práticas, com carga horária específica, em disciplinas relacionadas com a organização do ensino¹⁴; e a segunda, diz respeito as atividades realizadas no estágio curricular obrigatório (Estágio Supervisionado em Educação Infantil e o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental).

As atividades práticas que estão relacionadas com as disciplinas de organização do ensino devem ocorrer desde o início da graduação, através de disciplinas como: “Introdução à Pedagogia, Educação e Infância III, Alfabetização, Língua Portuguesa, Ciências, Infância e Ensino, Geografia, Infância e Ensino, História, Infância e Ensino. (UFSC, 2008, p.38). Estas disciplinas possuem como objetivo o trabalho pedagógico nas escolas e instituições de cunho educativo.

Pretende-se evitar o reducionismo destas atividades a uma dimensão apenas instrumental (vinculadas ao como-fazer), mas vinculá-las às possibilidades/necessidades formativas do exercício da reflexão e de aproximações sucessivas às situações variadas, em diversos tipos de experiências com as instituições educativas [...]. (UFSC, 2008, p.38).

A segunda dimensão é caracterizada pela realização de dois estágios curriculares obrigatórios. O primeiro é na área da Educação Infantil e o segundo está relacionado com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses estágios são realizados em creches, pré-escolas e escolas das redes públicas de ensino, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI e no Colégio Aplicação (esses dois últimos são vinculados ao Centro de Ciências da Educação da Universidade). Além disso, os estudantes podem realizar estágios extracurriculares tanto em entidades públicas como privadas desde a primeira fase do curso.

¹⁴ Trata-se de atender o que nas DCN Pedagogia é nomeado como PCC – prática como componente curricular.

2.2.1 Como se organiza o estágio curricular obrigatório na Educação Infantil – Pedagogia UFSC

Como foi apresentado anteriormente, o estágio curricular obrigatório compõe a matriz curricular no curso de Pedagogia, tendo como foco a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; é previsto para ocorrer na 7ª e 8ª fase, respectivamente. No PPP do curso, consta que o estágio obrigatório deve proporcionar ao graduando uma aproximação com a realidade de sua atuação, sendo um momento em que a teoria e a prática são relacionadas.

O estágio curricular obrigatório na Educação Infantil, ministrado na disciplina *Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil*, articula-se também a outras disciplinas da matriz curricular, as quais oferecem conhecimentos teórico-metodológicos necessários para a ação docente nesta etapa da Educação Básica¹⁵. Sua carga horária é de 216 horas, organizadas em tempos de atuação nos locais de estágios (somente nas redes públicas), e tempos destinados as orientações realizadas pelos professores orientadores acadêmicos. De acordo com Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia na UFSC, o estágio de docência na Educação Infantil

[...] visa a atuação na docência em creches e pré-escolas da rede pública municipal baseada na definição de plano de ação pedagógica e análise de contextos educativos. É constituído por momentos de observação, registro e documentação de contextos de atuação, processos considerados fundamentais à elaboração de planos de ação que tenham como foco as relações educativas com as crianças de zero a seis anos. Os projetos de estágios/planos de ação são elaborados de forma partilhada com as instituições campo de estágio, mantendo-se dessa forma uma relação articulada entre universidade e rede pública. Os estágios são finalizados mediante a entrega do documento final – relatório crítico das intervenções realizadas. A avaliação do processo é feita conjuntamente com as instituições que participaram dos estágios, em seminário de socialização de experiência, evento realizado semestralmente na UFSC. (UFSC, 2008, p.38).

O estágio é dividido em etapas: primeiramente são abordadas as ideias orientadoras do estágio na Educação Infantil e também, os princípios da docência nessa etapa da Educação Básica, como: observação participante, registro, mediações metodológicas, princípios éticos do estágio e preparação para inserção no campo de estágio. Após essa primeira abordagem, os estagiários seguem para as instituições e antes de sua inserção nos grupos de crianças, há um reconhecimento das instalações, além de contatos e entrevistas com a direção e supervisão do

¹⁵As disciplinas as quais esse estágio se articula: Educação e Infância I à VII e Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II. As ementas dessas disciplinas estão no anexo desse trabalho.

local. Em seguida, acontece a escolha dos grupos onde as duplas de estagiários desejam ficar e inicia-se o processo de observação participante.

Essas observações são orientadas pelo professor supervisor do estágio e geram registros que servirão como base para a elaboração de um plano de ação pedagógica a ser desenvolvido com o grupo de crianças. Esse plano de ação pedagógica é compartilhado entre todos os estagiários e com o professor de sala do seu grupo de estágio. Posterior a esse relato, há o desenvolvimento desse plano, onde se inicia a etapa da docência compartilhada. A docência permite que os estagiários avaliem seus planejamentos e alterem de acordo com o interesse das crianças, flexibilizando-o.

Com o fim da docência compartilhada, há a escrita de um documento, memorial, que tem como objetivo analisar criticamente os momentos realizados durante o estágio de Educação Infantil. Trata-se de uma reflexão teórica que tem como ponto de partida a prática pedagógica vivenciada no estágio, deixando registrados os caminhos que são passados, desde a observação, a inserção na Instituição e a conclusão da docência. O memorial é entregue ao professor supervisor e posterior a essa entrega, é organizado um seminário final, tendo como apresentação a socialização das experiências vividas e a avaliação dos estágios com a participação das instituições.

Sobre a avaliação do estágio, essa é caracterizada com base no plano de ensino da disciplina Educação e Infância VII: estágio em Educação Infantil¹⁶. Tem como forma uma avaliação qualitativa, realizada ao longo do semestre, onde constam avaliações parciais que consideram os conteúdos previstos, o processo de aprendizagem e uma avaliação final que tem como eixo a apresentação do memorial descritivo analítico.

Como já apontamos anteriormente, o estágio curricular possui um significado especial na formação inicial dos professores. Com relação ao estágio da Educação Infantil espera-se que este permita também a construção de um “novo olhar” que entenda a creche e a pré escola também como espaços de pesquisa e conhecimento da infância. Desta maneira, o estágio é organizado como um momento, onde os estudantes possam praticar, experimentar os diferentes olhares:

¹⁶Disciplina cursada no primeiro semestre de 2014. Todos os dados aqui citados referentes a disciplina foram retirados do Plano de Ensino da mesma, entregue pelos professores responsáveis pelos estágios obrigatórios na Educação Infantil. Esses documentos estão no anexo desse trabalho e foram recebidos durante a realização da disciplina Educação Infância VII: estágio em Educação Infantil no primeiro semestre de 2014.

[...]A construção desse novo olhar no percurso de formação dos professores, em especial no Estágio, deve ter como princípio metodológico os próprios saberes das crianças, os saberes das alunas estagiárias, os saberes dos professores das crianças menores de 7 anos de idade e dos professores orientadores de estágio. Estes atores, estagiários e professores, estariam envolvidos no processo de observação, registro e reflexão acerca do cotidiano vivido pelas crianças pequenas no espaço da creche. (CERISARA, et al., 2002, p.4)

Sendo assim, espera-se que os estagiários experienciam também o “lugar” de pesquisador, na medida em que tem possibilidades de ampliar seu conhecimento sobre a instituição de educação infantil, seja pela observação dos seus ambientes, como também sobre o grupo de crianças, permitindo conhecê-las melhor, base para uma reflexão motivadora e que os tornam-se capazes de encaminharem determinadas propostas pedagógicas. Albuquerque (2013) também reafirma esse lugar do estágio como um momento de expandir o olhar para a criança, a ação pedagógica, o ser professor de Educação Infantil.

Para Mantovani (1999) o estágio possui os objetivos de inserir o estudante nas diferentes realidades escolares, com o propósito de vivenciar a profissão docente, entender a função de educador, aprimorando e complementando conhecimentos relacionados as disciplinas estudadas durante o curso. É um momento onde o aluno vivencia a organização da instituição escolar e expande seu entendimento sobre o sistema educacional. Segundo essa mesma autora, o estágio oferece um espaço para que o professor em formação inicial observe, relate, reflita e participe do trabalho pedagógico. Como também, preparar projetos de ações pedagógicas, proposições e analisar aquilo que é vivenciado relacionando com os conhecimentos teóricos aprendidos durante a graduação. Para a autora:

O estágio foi estendido e cada vez mais reconhecido como momento central da formação. Não consideramos necessário discutir aqui o quanto é essencial o estágio para qualquer educador. Isto é ainda mais verdadeiro para quem vai trabalhar com crianças na idade da creche, porque as experiências são bastante escassas e a competência precisa ser adquirida na prática. O estágio será, entre as outras coisas, O momento em que o educador vai começar a observar a criança e a sua primeira ocasião de contato com os adultos e a comunidade. (MANTOVANNI, 1999, p.88).

Por outro lado, é preciso lembrar também como destaca Broering (2008), que os estágios são vias de “mão dupla”: as instituições quando recebem o estágio ensinam e aprendem nesse encontro com o aluno em formação. Segundo a autora

[...] as unidades de educação infantil e seus profissionais só tem a ganhar quando percebem o estágio como um campo de formação profissional. Essa inter-relação com professores em formação, e especialmente com a professora orientadora do estágio, é um campo de infinitas possibilidades de aprendizagens. É, também, um espaço para a reafirmação de conhecimentos

construídos pelos educadores da creche, ao longo de muitos anos de trabalho com as crianças. (2008, p. 111).

Esse contato entre a universidade e as instituições que recebem o estágio, que permite um encontro dos profissionais já formados e os estudantes em formação, pode também propiciar um aprofundamento e produção dos saberes, novas discussões sobre a formação do professor e o conceito de criança e infância, já que “há muito o que desvendar no trabalho com crianças pequenas, e o estágio representa uma oportunidade ímpar para construir caminhos de conhecimentos sobre a infância e as crianças com as quais convivemos, educando e cuidando.” (OSTETTO, 2008, p. 112). Ainda de acordo com a autora,

A instituição, quando acolhe o estágio, abre-se de certa forma para o encontro com o novo, disposta a ensinar e a aprender, envolvendo adultos e crianças. Esse não é um processo simples, pois convivem na creche diferentes profissionais que, por sua vez, retêm diferentes concepções sobre criança, educação infantil, estágio, papel do educador. (p. 108)

Por essa aproximação e troca, a universidade pode colaborar com uma melhor qualidade na formação dos professores para atuar no contexto escolar, promovendo um encontro com os campos de estágio e os estudantes em formação inicial juntamente com os professores que já estão em serviço. Cabe à universidade e ao campo de estágio promoverem juntos uma discussão crítica sobre a formação inicial do professor para favorecer uma mudança para a educação.

Por fim, o estágio pode ser visto como um tempo e espaço para a investigação, reflexão e a produção de conhecimentos, permitindo assim, novas discussões a respeito da formação inicial do professor. Segundo Santos (2010), os estudos realizados sobre o Estágio Supervisionado na formação do pedagogo procura contribuir para

[...] formar professores que atuem numa postura reflexiva na sala de aula, seja na Educação Infantil, seja nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que, somente por meio da constante reflexão e pesquisa, o pedagogo terá condições de trabalhar com o aluno real, numa sociedade em que as mudanças ocorrem numa velocidade cada vez maior. (p.148).

Visto isso, o estágio curricular supervisionado permite uma série de reflexões que cabem ao graduando, já que este deve repensar suas ações, descentralizar e cultivar um olhar sensível, problematizando-o e percebendo as diferenças para o cumprimento dos direitos da criança e do professor. Deve-se também refletir e pensar sobre a formação de professores, o período de docência supervisionada, as práticas pedagógicas, o comportamento e atuação, para assim, superar as difíceis barreiras e anseios, procurando desenvolver momentos que sejam transformadores tanto para as crianças, como para os estagiários. Portanto, toda essa etapa pode

qualificar e contribuir na formação inicial do professor, proporcionando um otimismo da vontade de continuar em processo de formação e cultivar novas aprendizagens.

3. REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse capítulo temos objetivo realizar uma reflexão teórico-crítica sobre o estágio tal como o vivenciamos durante nosso processo formativo no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Para uma melhor exposição o organizamos este capítulo em quatro seções, contendo informações sobre a contextualização do estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia até a matriz curricular atual, a trajetória da formação inicial de professores da Educação Infantil na UFSC, a vivência do estágio curricular obrigatório nessa etapa da educação básica, os princípios que orientaram essa docência e, por fim, uma reflexão desse momento para a formação inicial do professor. O material que serviu como base para a construção desse capítulo são os registros e o Memorial desenvolvido durante o período de estágio no ano de 2014, primeiro semestre, numa instituição de rede pública municipal de Educação Infantil.

3.1 Da teoria para a prática da prática para a teoria

Para Pimenta (2005) o saber docente não é caracterizado apenas por situações práticas, mas também definido pelas teorias da educação e outras que lhes são afins. Sendo assim, fica claro que, a formação teórica é fundamental para a formação do professor, já que a partir dessa perspectiva é possível conhecer diferentes pontos de análise e compreender os contextos históricos, sociais e culturais que constituem o cotidiano das instituições educativas. Segundo Medeiros e Cabral (2006) os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática e, ao mesmo tempo são ressignificados por estes, permitindo o professor refletir sua atividade constantemente e corrigindo-a quando é preciso.

Para Rocha e Ostetto (2008), a construção do conhecimento para a atuação docente, ocorre num processo de articulação da teórica com a prática, desencadeando-se um processo de ação, reflexão e uma nova ação. Para essas autoras, o estágio curricular aproxima a formação inicial do professor com o seu campo de atuação, promovendo assim, uma aproximação com a realidade educacional, num momento de diálogo entre a teoria e prática.

O enfretamento das questões cotidianas dos espaços educativos leva à construção de um conhecimento significativo, da observação à atuação direta, para chegar aos níveis do saber, do saber fazer e do fazer. Assim, a importância que tem o domínio dos conhecimentos, a que chamamos fundamentais, como ferramenta de trabalho para o professor, é potencializada. (ROCHA; OSTETTO, 2008, p.108).

Portanto, o estágio é um espaço de experiência fundamental no curso de Pedagogia, um momento central na formação inicial do professor. Segundo Mantovani (1999), o estágio permite que o estudante tenha um contato com a realidade na qual irá atuar, preparando-o para atuar de modo reflexivo, investigativo, crítico, flexível e relacionando os aspectos teóricos com a prática, possibilita-lhe o embate entre o conhecimento teórico e a prática.

Ostetto (2008) destaca que o objetivo do estágio é trazer ao encontro do/a aluno/a as diferentes realidades escolares, com o intuito de identificar, problematizar e elaborar projetos de ações pedagógicas relacionados aos conteúdos curriculares das disciplinas aprendidas durante o curso. Isto é, elaborar projetos de atuação pedagógica a partir de pressupostos teóricos, dando também oportunidade ao estudante produzir sua atitude educativa e crítica para assim melhor entender a função de educador. Desse modo, Ostetto (2000) caracteriza o estágio como “um momento de encontro entre educadores em formação e educadores que já estão atuando na educação infantil e que, no processo, experimentam uma verdadeira formação em serviço” (OSTETTO, 2008, p. 15). Desta maneira, o estágio permite que os estudantes em formação inicial exercitem e experimentem as especificidades da docência no cotidiano da instituição, por meio da articulação dos conhecimentos aprendidos durante a formação, como também, pode ser um momento de produção de novos conhecimentos.

Assim, o estágio supervisionado não possui apenas a função de trazer os aspectos aprendidos na teoria para o campo prático, mas também, compreender e elaborar novos conhecimentos a partir dos momentos e situações que foram vivenciados nesta. Para Guedes o estágio provoca discussão, pesquisa, avaliação de teorias, estudo, “dessa forma, o estágio supervisionado passa a ter a função que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, elaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor.” (GUEDES, 2009, p. 9420).

Gomes (2009, p. 77) nos alerta para os riscos do “praticismo”, observando que esta articulação teoria-prática é necessária à boa formação do futuro professor:

[...] ao defendermos uma formação prática articulada a sólida formação teórica, não estamos fazendo apologia do “praticismo”, o que seria transformar os cursos universitários em cursos de natureza profissional – pura e simplesmente. Ao contrário, por sabermos da existência das estruturas institucionais, do poder das concepções e da tradição do saber universitário, é que propomos necessária articulação e diálogo entre formação teórica e prática nos cursos de formação de professores, a fim de proporcionar ao estudante – futuro profissional da Educação – a leitura da realidade da área em que vai atuar e as contradições inerentes ao exercício profissional nela, em articulação e em diálogo com as teorias estudadas.

Esse “alerta” é também compartilhado por Parolin (2009) quando ressalta que o professor não se forma apenas com teorias, mas se constitui – como docente – na relação teoria e prática, ação e reflexão. Entende-se então, que a prática está vinculada com a teoria e a teoria com a prática, tornando-se assim, elementos indispensáveis na formação inicial do professor.

Esta concepção de que os estágios curriculares não se fazem somente como prática, também é ratificada nos Pareceres CNE/CP nº 9 e 28/2001¹⁷, quando apresenta a concepção de prática para a formação do professor na Educação Básica:

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. [...] Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...] (PARECER CNE/CP nº. 9/2001, p.57)

Conforme já demonstramos também anteriormente, os vários estudiosos que consultamos para a elaboração deste trabalho, bem como as orientações governamentais orientadoras de currículos de formação de professores, o estágio curricular deve ser visto como um importante momento da formação inicial do professor. É neste momento de formação em que há uma maior aproximação do licenciando com a realidade dos contextos escolares e/ou educativos, com o seu futuro campo de atuação profissional, permitindo com mais efetividade a construção dos conhecimentos necessários à prática docente.

3.2 Dos registros e memórias: como foi o estágio de Educação Infantil

Nesta seção abordaremos nossa experiência no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil. Apresentaremos o processo desenvolvido – desde a construção do planejamento de ação pedagógica, bem como o seu desenvolvimento – abordando o que foi efetivamente realizado e as mudanças efetivadas, os motivos para estas e as reflexões suscitadas por essas mudanças, a reação das crianças com o que foi proposto e sua participação.

¹⁷Fundamentam a Resolução CNE/CP Nºs 01 e 02/2002. Resolução CNE/CP Nº. 2, 2002, Nessa resolução aparecem a prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado.

BRASIL. Parecer Nº 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 15/06/2015.

BRASIL. Parecer Nº. CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2015.

A criança, reconhecida como sujeito social e histórico, conquistou recentemente também seu reconhecimento como sujeito de direitos, destacando-se dentre estes, o direito das crianças pequenas à educação. Assim, como etapa da Educação Básica, a Educação Infantil provida por creches e pré-escolas, também foi objeto de Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme consta na Resolução CNE/CEB nº. 05/2009.

De acordo com estas Diretrizes, o direito à educação deve ser vivenciado e respeitado de modo que a criança possa se constituir como um ser participativo, inserida em diferentes contextos socioculturais. Por consequência, não se deve compreender nem a infância nem as crianças de modo generalizado, uma vez que estas se constituem em diferentes contextos sociais, culturais, socioeconômicos, além das relações de gênero, raça e etnias. Logo, não há apenas uma criança, mas muitas crianças. E por conta dessas especificidades há diferentes maneiras de manifestações da infância e, como Sarmiento (2000) afirma, não existe infância, mas sim infâncias.

Nas instituições educativas, é de extrema importância dar voz às crianças, escutá-las, qualificando suas falas, para que estas possam se expressar, apropriando-se da cultura em que vivem, produzindo e reproduzindo significados e sentidos. É necessário reconhecer-se o seu direito à participação, criando-se estratégias para que estas possam desde cedo contribuir, de acordo com as condições e especificidades, no planejamento e nos projetos, que devem ser feitos com elas, e não apenas para elas (CNE/CEB, 2009). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cabe aos professores instigar as crianças para que estas se expressem, procurando conhecê-las, observá-las, para assim identificar e compreender seus saberes prévios, respeitando os princípios de autonomia, responsabilidade e criatividade.

A realização de uma prática pedagógica de acordo com o que pregam as DCNEI é preciso, como bem alertam Rocha e Ostetto (2008) que o professor mude e multiplique seu olhar adulto para bem de perceber e compreender a criança. Deve cultivar a sensibilidade do olhar para assim refletir sobre suas ações repensando constantemente sua atuação, construindo desse modo, uma relação de protagonismo compartilhado entre o adulto e a criança.

Uma das especificidades da docência na educação infantil é que a prática pedagógica com as crianças baseia-se na indissociabilidade entre cuidar e educar. Este princípio, orientador

das DCNEI, também é ratificado nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil de Florianópolis.¹⁸

O atendimento das necessidades básicas da criança (alimentação, higiene, descanso, etc.), tradicionalmente denominadas de cuidado, é compreendido como forma de “ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano”. Nesta perspectiva, as ações do cuidar articulam-se diretamente às do educar, não se distinguindo umas das outras. Destarte, passaram a adquirir outro caráter, sendo incorporadas como atividades estritamente pedagógicas. (Secretaria Municipal de Educação, 2010, p. 28)

Tomando como tanto as orientações oficiais, como os estudos de pesquisadores da área de formação de professores e, mais especificamente, da formação docente para atuar na Educação Infantil, foi construído nosso planejamento – tratado por nós, como Plano de Ação Pedagógica, que passaremos a apresentar.

3.2.1 Dimensões metodológicas que orientaram a docência compartilhada

A elaboração do plano de ação pedagógica, como um trabalho de docência compartilhada com os professores responsáveis pelos grupos de referência, teve também como base o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Este documento tem como objetivo estabelecer as diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil na cidade auxiliando os docentes da rede municipal, no que se refere à organização e funcionamento da Educação Infantil, além de oferecer importantes subsídios teórico-práticos, orientadores do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

No que diz respeito à ação docente com as crianças, propõem uma organização curricular a partir de *Núcleos de Ação Pedagógica* (NAP): “NAP da Linguagem” em que se valoriza a comunicação, a produção de sentidos, a função social da linguagem escrita privilegiando a narrativa, as histórias, a conversação, etc. Esse estímulo da conversação desenvolve as capacidades comunicativas da criança de maneira significativa. Já o “NAP Natureza” se baseia na exploração, na descoberta, nas primeiras aproximações das crianças com as explicações científicas, na observação, nas pesquisas de campo, comparações em situações de brincadeira, construções com diferentes materiais e com os elementos da natureza.

O “NAP relações sociais e culturais” é pautado na constituição da identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à

¹⁸ A referência as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil de Florianópolis devem-se ao fato de nosso estágio ter sido realizado em uma instituição da rede pública municipal de Educação Infantil.

diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância através de experiência de partilha em espaços de vida social. Vale aqui lembrar que para teóricos como Wallon (2004) e Vygotsky (2004), o desenvolvimento humano é um processo cuja base são as relações sociais. Desse modo, a relação com o outro é fundamental, sendo esta a base para a diferenciação do sujeito, condição necessária à formação de sua identidade. Seguindo as teorias de Wallon, Leila Dér (2004) afirma que as crianças entre 3 e 6 anos possuem grande necessidade de reconhecer a sua existência e da afirmação do eu, sentindo sua própria independência em relação ao outro.

A base teórica para o desenvolvimento do Plano de Ação Pedagógica foram as fontes acima citadas e sua elaboração foi precedida por um processo de observação-participante no grupo de crianças onde foi desenvolvido o estágio.

Conforme apontam os estudiosos da área, a docência na educação infantil requer a utilização de ferramentas, consideradas imprescindíveis, como a observação, o registro, a análise dos registros, análise das produções das crianças e a avaliação do proposto. Observar atentamente as crianças é o ponto de partida para saber quais são as suas necessidades, interesses e desejos. Observando-as e escutando-as aprendemos a respeitá-las, a compreender suas ações:

Partimos do pressuposto de observar as crianças, escutá-las, procurar entender suas ações e conhecer melhor grupo. Tendo como base os seus interesses, motivações, os modos de relacionamento, as brincadeiras, vivências na rotina. Através disso, fomos percebendo um grupo com predomínio de movimentos e jogos corporais. E por meio de registros dessas observações construímos um planejamento de ação pedagógica com e para as crianças (Recorte do Memorial, 2014.).

Esse processo de observação gerou um acervo de documentos – registros escritos, registros fotográficos /e ou fílmicos, que articulados a intencionalidade pedagógica que nos orientava, se constituiu na “matéria prima” para a elaboração do planejamento para e com o grupo de crianças. Além disso, essa documentação constrói também a “memória” professor sobre suas ações pedagógicas.

A produção da documentação pedagógica na Educação Infantil implica que se considere não apenas as crianças; mas é preciso também se levar em conta a instituição na qual se encontram inseridos, as culturas do ambiente em que vivem, enfim, os contextos que as cercam. Desta forma, há diferentes maneiras de manifestações da infância e cabe ao professor perceber as vivências das crianças e suas diferentes infâncias. Segundo Oliveira (2001), se existe cem modos de ser criança, há diferentes maneiras de conhecê-las e para isso é preciso que elas sejam ouvidas, encaradas como pessoas com características, necessidades e expectativas próprias,

indagando-se (o adulto) sobre o como elas se veem e se sentem, dando sustentação em suas experiências.

A análise dos registros é fundamental para a construção dos planejamentos, das propostas de ações e de brincadeiras que sejam significativas para as crianças. Nesse sentido, o registro é uma importante ferramenta para que o professor ou, nesse caso, os licenciandos, elaborem uma reflexão sobre sua ação; o registro, pode-se dizer, é também auto reflexivo.

É importante que o professor avalie constantemente através de seus registros diários, aquilo que foi planejado e o que realmente aconteceu. Observar o que pode ser mudado, os obstáculos, desafios enfrentados e ritmo, tempo de suas ações, proposições de acordo com o ritmo e tempo das crianças. Essa necessidade de reflexão constante cria, por sua vez, a flexibilização do planejamento, evitando-se que este seja rígido e abrindo novos olhares ao professor.

3.2.2 Do “proposto” e do “realizado”: observando, registrando, planejando, observando...Registrando... Replanejando.

Das observações e registros sobre o grupo de crianças com no qual iríamos atuar, obtivemos as “pistas” e pudemos delinear qual caminho iríamos seguir, e assim construir nosso Plano de Ação Pedagógica (ou planejamento).¹⁹

As observações participantes possibilitaram um entendimento melhor do grupo. Essas observações resultaram em registros escritos e esses foram utilizados como base para a elaboração do plano de ação pedagógica, abordando propostas e brincadeiras que atendessem as necessidades do grupo. (Recorte do Memorial, 2014)

Durante todo o processo, reorganizamos e replanejamos várias vezes. Isso já estava em nossa perspectiva quando iniciamos a construção do planejamento e não foi diferente. Um grupo de crianças é muito dinâmico, e exige um olhar atento para saber o momento de mudar não apenas as estratégias, mas também o foco da ação e das proposições pensadas. Assim, algumas proposições que inicialmente tinham sido planejadas para serem realizadas de uma determinada maneira necessitaram ser modificadas. Essas mudanças foram motivadas, às vezes em função do tempo que tínhamos durante a tarde, outras para facilitar o bom desenvolvimento da atividade proposta. Como exemplo, citamos a flexibilização das rotinas já existentes e relacionadas com o atendimento de necessidades das crianças; a revisão de nosso planejamento

¹⁹ O grupo escolhido para a realização do estágio era composto por vinte crianças na idade entre 3 e 4 anos. Sendo que destas vinte, onze eram meninos e nove eram meninas. Durante o período de observação participante, foi possível conhecer melhor o grupo, seus interesses e motivações, os modos de relacionamento entre si, como brincam e do que brincam.

buscando alternativas para que as crianças pudessem agir mais. Adaptamos algumas proposições e as reorganizamos em função do tempo disponível e a grande necessidade de movimentação que o grupo possuía. Buscamos construir experiências que fossem significativas para as crianças, que provocassem a vontade delas se expressarem. Ao agirmos assim, pudemos ouvir melhor o que estas tinham a nos dizer e elas também puderam explorar mais tudo o que levamos a elas:

Outro processo de aprendizagem durante o estágio está relacionado com a reflexão que cabe ao professor, pois este deve refletir sobre suas ações, descentralizando seu olhar e problematizando-o. Pensando no seu comportamento e repensando suas atuações para assim, construir uma relação de protagonismo compartilhado entre o adulto e a criança. (Recorte do Memorial, 2014).

A flexibilização de rotinas, dado sua dimensão institucional envolvida, nos levou a aprofundar nossas reflexões sobre a organização dos tempos e dos espaços dos ambientes educativos destinados às crianças pequenas. Pudemos constatar que uma atenção especial deve ser dada as rotinas, pois quando estas não consideram o ritmo, a participação, a liberdade e a consciência de cada sujeito envolvido, pode tornar-se uma forma de dominação. É certo que ambientes educativos coletivos requerem presença de rotinas, o que não significa, por sua vez, que estas devam limitar a organização do cotidiano; rotinas podem ser reinventadas. No mesmo contexto da rotina, destacamos a questão da organização do tempo em que as crianças permanecem nas instituições educativas; questionávamos muitas vezes o quanto este deveria também deve ser flexível, permitindo reorganizações, respeitando os ritmos e tempos das crianças.

Aprendemos ao longo de nossa formação que na Educação Infantil, que assim como o tempo, o espaço também é educativo – a diversificação dos espaços ou ambientes deve potencializar as experiências das crianças propiciando o desenvolvimento da autonomia das mesmas. Estudamos que o espaço deve ser acolhedor, seguro e estimulante para todos os sujeitos que frequentem a instituição, e por não serem neutros, precisam ser planejados e replanejados respeitando-se as diferentes necessidades do coletivo institucional. Qual o papel do adulto e, em particular ao professor? A estes cabe incentivar a autonomia, as iniciativas das crianças propondo situações que as deixem ainda mais curiosas e com muito mais vontade de expressar suas ideias e produções.

Como a organização do tempo e do espaço com/para as crianças era um dos objetivos de nosso estágio, procuramos criar novas possibilidades de ação seja em atividades relacionadas ao desenvolvimento de hábitos pessoais, como higiene, como também naquelas relacionadas

ao funcionamento cotidiano da Creche. Como exemplo, citamos a “agenda do dia”, apontando para o uso de estratégias que visassem fortalecer a participação das crianças, incentivando-as a decidir, por exemplo, quando iriam ao parque, e/ou sobre as atividades previstas para serem realizadas no dia.

[...]procuramos transformar e reinventar as rotinas, prestando atenção nas minúcias do cotidiano. Desacelerando, não aplicando receitas, experienciando, diversificando espaços, estruturando-os para novas interações. (Recorte do Memorial, 2014).

Como bem destaca BARBOSA (2006) cabe ao adulto planejar e estruturar rotinas flexíveis e que respeite o tempo da criança, não deixando a “rotina rotineira” se instaurar, ou seja, evitar que a rotinização tome conta do dia a dia da creche.

Gostaríamos de destacar aqui, se por um lado, os estágios podem portar novas propostas para a instituição, rompendo as vezes com suas rotinas institucionais, por outro é preciso não esquecer que estas inserções também podem provocar desconfortos tanto em adultos como em crianças. Como ressaltam Saito e Cyrilo (2014, p. 77)

Sabe-se que não é fácil ser observado por alguém estranho, porque geralmente se é muito sensível às críticas, ao medo do que o outro vai pensar, se ele gostará ou não, mas deve-se ressaltar a inigualável experiência oferecida pelo professor que permite o estagiário observar atenciosamente todas as práticas desenvolvidas com a turma.

Considerando estes “alertas” sobre nossas inserções e seus impactos no cotidiano institucional, procuramos apresentar proposições que incentivassem e possibilitassem o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa das crianças em sala e fora dela; conversar com elas sobre as regras do grupo, destacando os aspectos individuais e coletivos; o incentivo a comportamentos como ter responsabilidade/ ou cuidado com as suas coisas e com aquelas de uso coletivo; diversificação na organização, disponibilização e oferta de brinquedos, para que experimentassem novas brincadeiras, foram ações que estiveram presentes em nossos objetivos e nas estratégias propostas.

Nas “rodas de conversa” foi nossa proposta variar os temas ou “assuntos”, abordando aqueles que os deixassem curiosos, visando incentivá-las se expressarem e manifestarem suas opiniões ou argumentos. Em nossas proposições cuidamos também de prever a organização de experiências ou atividades relacionadas ao desenvolvimento da identidade (sentimento de “eu” como uma pessoa diferente das outras), ao mesmo tempo em que pretendíamos fomentar o reconhecimento de sua inserção em um grupo.

Visto que a Educação Infantil é um espaço de encontro e convívio com as diferenças, e considerando que as crianças se desenvolvem pelas relações com o outro, é certo então, que a

convivência em grupo possibilita que elas aprendam entre si. Nesse convívio há diferentes maneiras de manifestações da infância, pois cada criança possui uma história particular, ainda que constituída também por relações coletivas: a relação cultural, a social, os diferentes gêneros e as condições socioeconômicas, fazem de cada criança ser único. Assim, elas precisam ser ouvidas e vistas como pessoas com características, necessidades e expectativas próprias, promovendo-se um protagonismo compartilhado entre o adulto e a criança.

Enfim, procuramos desenvolver o planejamento considerando as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, quando afirmam:

É concebível que os diversos ambientes da instituição devem ser explorados e utilizados pelas crianças de forma autônoma e, ainda, que todos os espaços institucionais devem ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade e premeditação, de modo a contemplar a disposição adequada de materiais lúdicos, pedagógicos, bem como de mobiliário adequado (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 28).

3.3 O estágio como uma via de mão dupla: o licenciado aprende e a instituição também

Sendo a Educação Infantil um espaço que oportuniza o encontro com as diferenças, a criação e o desenvolvimento das linguagens, durante o período de estágio, foi procurado interagir, “se tocar com” e perceber as crianças, atribuindo intenções ao que era feito, como também, ouvindo as propostas e valorizando aquilo que as crianças traziam consigo. Compreendendo então, que há muito que se aprender e conhecer sobre e com elas. Para Cruz (2008) temos muito a aprender e conhecer com e sobre as crianças e também, muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas em relação à pesquisa com crianças.

Aprendemos que o professor que atua na Educação Infantil deve se questionar constantemente sobre suas ações pedagógicas, já que essas colaboram na sua formação e no desenvolvimento das crianças pequenas. Segundo Garanhani (2010) cabe ao professor da Educação Infantil ter uma atitude investigativa da própria prática, de acordo com um processo contínuo de formação. Cabe a esse docente incentivar a autonomia das crianças, suas iniciativas e propondo situações que as deixem ainda mais curiosas e com vontade de expressar suas ideias e produções. Dos nossos registros destacamos nossa percepção e aprendizagem desse período:

Outro aspecto de extrema importância é “dar voz” à criança para que ela possa se expressar, produzir sentidos e criar, já que calar as crianças significa roubar delas as possibilidades de criações. Valorizar aquilo que as crianças trazem, como a participação deles na definição dos tempos e das atividades, promovendo um protagonismo compartilhado entre adultos e crianças. (Recorte do Memorial, 2014)

Professor deve cultivar a sensibilidade do olhar para assim refletir sobre suas ações repensando assim sua atuação. Para isso, construir uma relação de protagonismo compartilhado entre o adulto e a criança. Um dos aprendizados mais significativos certamente foi perceber que os “tempos” dos adultos, do planejado, não necessariamente é o “tempo” das crianças. Com elas aprendemos a “*desacelerar*” e *viver cada momento* (Memorial, 2014).

Nas atividades estruturantes e coletivas da creche, tem se dado ênfase a necessidade de participação ativa das crianças, sendo uma um exemplo desta a elaboração da “agenda” de cada dia. No que se refere ao G 4, o compartilhamento da decisão foi realizado pela professora e, às vezes, dependeu da movimentação do grupo. Todos esses passos [sequencia temporal do que estava previsto para ser realizado] foram ditos pelas crianças com ajuda da professora. Uma delas sugeriu que fossem tomar água depois da janta e isso foi aceito pela professora, demonstrando a escuta e valorização daquilo que eles trazem, como a participação das crianças na definição dos tempos e das atividades, promovendo um protagonismo compartilhado entre adultos e crianças. (Recorte do Registro no dia 07/04/2014).

Essa via de mão dupla na relação do estágio como aprendizado para os professores e estagiários é caracterizada pela troca e enriquecimento das vivências, dos mesmos, as transformações dos saberes, das práticas. Para Ostetto (2000), o estágio possibilita uma formação para o graduando como também uma formação para o profissional, o professor em serviço.

O estágio na Educação Infantil nos permitiu conhecer e compreender as diferenças e individualidades de cada criança, seus diversos modos de se expressar e de agir. Concordamos com Ostetto (2008) quando esta afirma o quanto pode ser difícil esta tarefa, uma vez que observar essa criança “real” torna-se algo difícil, pois durante o processo de formação inicial, muitas vezes, aprendemos a ver imagens idealizadas e universais de crianças, e não como sujeitos de direitos e que devem ser respeitadas e ouvidas.

Também Silva e Cunha (2000), destacam que as observações realizadas durante o período de estágio, neste “estar em contato com o real” torna possível encontrar limites e possibilidades na atuação:

Buscar alternativas para superar esses limites só é possível, no entanto, partindo-se de princípios e referenciais teóricos consistentes, de uma prática intencional e de um inabalável e profundo compromisso com a criança que tem direito a uma educação de qualidade: ao brincar, ao interagir, ao se comunicar num espaço que lhe permita descobrir e apreender o mundo, para então, quem sabe, transformá-lo. (SILVA; CUNHA, 2000, p.47).

Acreditamos que para a consolidação de uma prática pedagógica que respeite as crianças e seus direitos, é necessário que professores e estudantes em formação inicial no curso de

Pedagogia, também tenham acesso a estudos e pesquisas sobre o tema, além de manter-se atualizado com relação às legislações que tratam da infância, seus direitos, o que inclui, o direito à educação de qualidade.

Todavia, também constatamos durante nossa experiência docente no estágio disciplinar, que é necessário ao professor ou professora aprimorar-se e estar em constante formação. Como bem destacam Saito e Cyrilo (2014), durante o período do estágio é possível perceber que ser professor significa estar em constante formação e essa formação ocorre em cada relação do indivíduo com o seu meio, em processos que vão sendo construídos e por meio dos quais é possível a obtenção de novos conhecimentos.

Por fim, essa etapa vivenciada nos proporcionou um otimismo da vontade em continuar num processo de formação e cultivar novas aprendizagens.

3.4 Do tempo do estágio e a sua inserção no currículo

Como foi apresentado no capítulo 2 deste trabalho, o estágio curricular obrigatório é previsto para ocorrer na sétima e oitava fase do curso, ficando a carga horária voltada à docência restrita a apenas dois semestres e no final do curso.

Apesar de poucas inovações no que diz respeito aos estágios curriculares obrigatórios²⁰, Rocha e Ostetto (2008), discutindo a nova configuração curricular do curso de Pedagogia na UFSC, salientam que este passou a se orientar para um projeto de educação para a infância

[...] ter como eixo de sua organização as próprias crianças e seus processos de constituição como seres humanos, em diferentes contextos sociais, sua cultura suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais. Revela-se, pois, uma concepção de educação infantil que, ao considerar as determinações e diversidade, assume a perspectiva de colocar as crianças como ponto de partida para a orientação e sistematização da ação educativa dirigida a elas, contrapondo-se às referências tradicionalmente tomadas nas práticas escolares, pautadas na transmissão de conteúdos disciplinares. (p. 103).

²⁰ Segundo Flôr e Durlí (2012) a trajetória da formação inicial de professores de Educação Infantil na UFSC, teve início nos anos de 1980, quando foi implantada a habilitação pré-escolar. Embora a Habilitação Pré-escolar desde sua criação, segundo Ostetto (1997), mantivesse vínculos com a rede pública de creches e pré-escolas, por meio de pesquisas ou extensão, permitindo uma aproximação e contribuição da universidade com as instituições, o estágio ficava concentrado em dois períodos/semestres no final do curso, após a formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental. Era apenas nesse momento que o graduando tomava contato com creches e pré-escolas.

Para Pimenta (2005) é, foi e continua sendo fundamental pensar em novos conteúdos, novas formas de organizar o currículo de formação do professor. Para a autora, a formação nos cursos de nível superior universitário devem visar a formação de estudantes críticos, autônomos, alicerçados por conhecimentos científicos, inseridos na realidade escolar, possibilitando-lhes questionamentos sem suprimir os desafios que há nos dias de hoje.

Também Nogueira et al (2013) afirma a importância dessa inserção dos licenciandos nos contextos escolares e/ou educativos, salientando que, na maioria das vezes, o conteúdo aprendido na universidade não condiz com aquilo que os mesmos sabem sobre a realidade nas instituições de Educação Infantil, por exemplo. É esse confronto com o cotidiano das instituições, vivenciado quase sempre nos momentos de estágio curricular obrigatório, que os estudantes encontram uma série de limites e de possibilidades, o que lhes dá a oportunidade de refletir sobre seus conhecimentos e construir novas relações entre teoria e prática. Portanto, é necessário entender que apenas a formação acadêmica em sala de aula não é o suficiente para preparar o graduando de Pedagogia na sua profissão.

Tomando como referência o que estudamos sobre esta problemática, nossa percepção é de que a matriz vigente do curso de Pedagogia da UFSC, pouco superou os problemas apontados por estudiosos da área de formação de professores, particularmente no que diz respeito aos estágios curriculares obrigatórios, presentes anteriormente.

Nosso currículo é constituído por uma densa carga teórica nos seis primeiros semestres, alocando os estágios obrigatórios na parte final do Curso. A “prática” está confinada em apenas dois semestres, ocorrendo uma grande ausência de inserções no cotidiano das instituições educativas nas fases anteriores ao estágio. Logo, há uma ruptura com aquilo que os autores analisados nesse trabalho dissertam sobre articulação da teoria com a prática. Desta maneira, a própria organização curricular favorece a separação entre os aspectos teóricos e práticos.

No que diz respeito ao tempo curricular, ou seja, a carga horária da disciplina, esta é de 216 horas, distribuídas em estudos, pesquisas, discussões, observação participante, planejamento, docência e a realização do memorial. É realizado na sétima fase do curso, juntamente com outras três disciplinas que constam no currículo do curso. O tempo de inserção no campo de estágio é curto, considerando que isto significa em torno de 16 a 20 dias de efetiva inserção na instituição.²¹ Para realizar o que está previsto na disciplina e a carga horária

²¹ O tempo de inserção na instituição é distribuído em momentos como: observação participante junto aos grupos de crianças, entrevistas com os profissionais da instituição, orientações com os professores-orientadores responsáveis pelos estágios, planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, elaboração de registros e/ou outras documentações pedagógicas, finalizando-se com a elaboração de um Memorial analítico-crítico sobre a esta experiência docente. São realizados também seminários para a socialização de estágio,

destinada para isso, o estágio acaba tendo um caráter “acelerado”, onde os tempos de reflexão sobre a própria prática, estudos e aprofundamentos ficam prejudicados.

Este problema – da inserção de estágios de docência apenas no final do curso, não é uma exclusividade do curso de Pedagogia da UFSC. Tratando dessa temática, Rocha e Anadon (2012) afirmam que o curso de Pedagogia precisa inserir mais situações de aprendizagens relacionadas ao cotidiano da escola e de creches e pré escolas. Como também, rever a posição do estágio curricular supervisionado.

Impõe-se a necessidade de que os/as estagiários/as possam após a atuação docente retornar ao espaço acadêmico de modo a significar o experienciado, aprofundando estudos e socializando novos conhecimentos que possam ser produzidos a partir de suas vivências. (p.10).

O estágio, para muitos alunos, é praticamente o primeiro momento em que os graduandos vivenciam os processos e dinâmicas presentes no cotidiano das instituições. Sendo assim, essa etapa curricular deveria ficar no final do curso? Pimenta e Lima (2008) descrevem que os alunos estagiários ao realizar o movimento de universidade e campo de atuação e deste para a universidade formam diversos conhecimentos, aprendizagens, relações, reflexões com o objetivo de gerar novos conhecimentos.

Guedes (2009) afirma que para o estágio supervisionado não ser apenas um cumprimento de tarefas e carga horária, é preciso que os professores e graduandos se posicionem a favor de sua função para a formação do professor; para Guedes, (2009) este deveria “estar inserido desde a primeira série do curso, pois garante o diálogo permanente com as demais disciplinas, o conhecimento da realidade educacional, o entrosamento do aluno com a função de professor.” (GUEDES, 2009, p.9422). Nessa perspectiva o estágio deve ser pensado e organizado para contribuir e possibilitar a relação do aluno estagiário com o campo de trabalho, ultrapassando a ideia de um momento curricular do curso ao ser cumprido.

Consideramos que é necessário desde o ingresso do estudante no curso de Pedagogia, ocorrer a integração dos conteúdos aprendidos nas disciplinas com situações práticas. Conforme Libâneo e Pimenta (1999) ressaltam, ao longo do curso a prática deve estar presente, para divergir, comparar os estudos, o que é necessário para que os alunos formem seus conhecimentos. Isto é, os alunos necessitam compreender, o mais cedo possível, as situações e indivíduos com quem irão trabalhar, ter acesso ao campo de atuação profissional. Para Pimenta e Lima (2008, p. 28):

um compartilhamento entre os próprios estagiários e as unidades campos de estágio. Nesse momento são apresentados aquilo que foi vivenciado no estágio, o que desafiou e ficou como reflexão durante a inserção do estágio em docência compartilhada na Educação Infantil.

Então, conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais, começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores.

Por meio dessas discussões, é possível compreender que a formação do educador não ocorre apenas durante a formação inicial, na universidade. O estudante vive um constante processo de formação, onde a teoria e a prática devem ser olhadas numa maneira indissociável. Por meio disso, cabe ao estudante buscar novas possibilidades de formação, nas quais colaborarão para a construção do “ser professor” e de sua reflexão sobre a prática pedagógica, acarretando na aprendizagem docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse estudo pude conhecer, refletir e criar um posicionamento crítico sobre o tema proposto. Utilizando a pesquisa bibliográfica como um primeiro levantamento de materiais para o desenvolvimento desse trabalho, pude formar uma base teórica que me ajudou a analisar as contribuições que os estágios curriculares obrigatórios podem dar para a formação inicial de professores e, de forma particular, na formação docente para a Educação Infantil, no curso de Pedagogia na UFSC.

Como estudante do curso de Pedagogia dessa universidade, após as discussões que esse trabalho me remeteu, percebi a necessidade desse curso de formação inicial levar aos estudantes vivenciar as realidades nas instituições de Educação Infantil, creches e pré escolas, tal como propiciar situações onde os graduandos possam exercer práticas pedagógicas e pensarem de forma reflexiva sobre essas.

Presenciar essas situações apenas no período de estágio curricular supervisionado mostra-se insuficiente, já que neste momento, os discentes mantêm um efetivo contato com as dificuldades, conflitos e sucessos de estar numa instituição.

O processo dessa pesquisa contribuiu para minha formação acadêmica inicial. Conquistei mais conhecimentos sobre a formação inicial do professor e sobre os objetivos do estágio no curso de Pedagogia. Pesquisar sobre esse tema fez-me refletir mais em relação a minha própria formação e perceber que, tanto as reflexões que aqui escrevo, como também aquelas de outros colegas, apresentadas e debatidas durante todo o percurso de formação, devem ser levadas em consideração pelos professores, coordenadores e demais instâncias responsáveis pelos cursos de formação de professores em nossa universidade. As experiências vividas nos estágios, objetos de relatos em seminários específicos ou não, precisam ser levadas em consideração, quer seja para melhorar aspectos específicos da formação – por exemplo, docência na Educação Infantil, ou para potencializar avaliações sobre a formação que está sendo oferecida, considerando a matriz curricular em sua totalidade.

No decorrer do trabalho e das conclusões que foram sendo formuladas, muitas questões ganharam relevo, como: o escasso tempo disponibilizado para o estágio, o momento da docência em si, o não aproveitamento das experiências que os alunos trazem após a realização do estágio, para citar algumas.

Enfim, nossa pretensão era fundamentalmente de “experimentar”, de modo mais aprofundado o que está declarado nos documentos oficiais, nos estudos dos teóricos e na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia (PPC): articular, de modo crítico e reflexivo, teoria

e prática, analisando meu percurso no estágio curricular obrigatório, voltado para a docência na Educação Infantil. Aprendemos que é preciso repensar, refletir, fazer mudanças, sempre que necessário, desde os conteúdos ditos teóricos às experiências ditas “práticas”, procurando encontrar boas maneiras para formar docentes, críticos, reflexivos e comprometidos com uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

Para finalizar, emprestamos as palavras de SPAGGIARIEM RABBITTI (1999), citados por Horn (2004, p.8)

Calvino, em seu livro *Lições americanas*, diz que a fantasia é um lugar onde chove. Eu acredito que também a educação, seja, metaforicamente, um lugar onde chove. É um lugar onde chove um pouco de tudo; um lugar aberto, sem proteção, onde chovem falas, ações, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideias, paixões, fadigas, amarguras, alegrias. A educação é um lugar onde há riscos; é um lugar descoberto, exposto à imprevisibilidade do tempo, onde crianças e professores podem até se molhar, transformando-se em lugar desconfortável, úmido, mas cheio de aventura, verdadeiro, intenso, fascinante. (SPAGGIARIEM RABBITTI, 1999 apud HORN, 2004).

Com isso firmamos nosso propósito de não encerrar as reflexões obtidas nesse trabalho. Assim, continuo em processo de formação, com o objetivo de cultivar novas aprendizagens. Sabemos que a formação do professor não cessa ao fim da graduação. Ela é permanente e inconclusa. Cabe ao docente permanecer em constante formação, buscando novas aprendizagens que auxiliem no aperfeiçoamento de seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. *FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA*. 2013. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

AROEIRA, K. P. *O Estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores*. 2009. 72p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. *Educ. Pesqui.* [Online]. 2004, vol.30, n.2, pp. 369-378. ISSN 1678-4634.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016&lng=en&nrm=iso, Acesso em: Jun. 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Maio de 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5/2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 3/2006. Reexame do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura. Maio de 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996a. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>, Acesso em: jun. 2015

BROERING, Adriana de Souza. Quando a creche e a universidade de encontram: histórias de estágio. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil?* In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. Especial, p.11-21, jul./dez.1999.

CERISARA, Ana Beatriz et al. *Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil*. In: **Revista Eletrônica “Zero-a-Seis”**. Florianópolis: CED/NUPEIN, v. 05, 2002, p. 1-13.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630>, Acesso em: Jul. 2015.

CRUZ, S. H. V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DURLI, Zenilde. *O Processo De Construção Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso De Pedagogia: Concepções Em Disputa*. 2007. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FEBRONIO, Maria da Paixão Góis. *Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?.* **Etd – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 2, p.151-171, Não é um mês valido! 2011. Semestral.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil* / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

FLORIANÓPOLIS. *Orientações Curriculares para a E. I. da rede municipal de Florianópolis.* / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012. 264 p.: 1.Educação Infantil. 2. Prática Educativa.

GARANHANI, M. C. A docência na Educação Infantil. In: SOUZA, G. (Org.). *Educar na infância: perspectivas históricos sociais.* São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-200.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia como ciência da educação.* 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernadete A. *Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas.* Educ. Soc. Campinas, v. 31, n 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, Acesso em: Jul 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2009.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. *A Relação Teoria E Prática No Estágio Supervisionado.* 2009 P. 9414 – 9424. IX Congresso Nacional De Educação Educere Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil;* Porto Alegre: Artmed, 2007.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. *A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.* 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.* **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso>, Acessos em: jun. 2015.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, C. R. de. (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.* São Paulo: LOYOLA, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, C. R. de. (Orgs.). *Henry Wallon – Psicologia e Educação.* São Paulo: LOYOLA, 2004.

MANTOVANI, Susanna e Perani, Rita. *Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância.* Pro-posições, n.28, 1999. p.75-98

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira (Org.). *Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica.* **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.1-17, jun. 2006. Mensal.

NOGUEIRA, Eliane Greice D., Et al. *A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisaformação.* 2013. Disponível em:<[http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs trabalhos_ aprovados/gt08 trabalhos_pdfs/gt08_3327_resumo.pdf](http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_ aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3327_resumo.pdf)>, Acesso em: Jun. 2015.

- NOGUEIRA, Eliane G.D., et al. Há Luz No Início Do Tunel? *A Formação De Professores Iniciantes Em Educação Infantil E Dos Acadêmicos Residentes Em Foco*. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2556_int.pdf>, Acesso em: Jun. 2015
- OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. *Do outro lado: a infância sob olhar das crianças no interior da creche*. 2001. 164f. Dissertação (Mestrado e Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil*. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p.11-20, Não é um mês valido! 1997. Semestral.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) (2000). *Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. 5ª ed. Campinas: Papirus.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- PAROLIN, Isabel C. H. Andreia Alves [Internet]. 2009 Ago. Disponível em: <<http://andreiaalves1983.blogspot.com.br/>>, Acesso em: Jun. 2015.
- PIMENTA, Selma G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática: In: PIMENTA, Selma G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2008
- RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L.E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al (Orgs.). *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.
- ROCHA, Jeruza da Rosa; ANADON, Simone Barreto. *O estágio curricular no processo formativo de futuras educadoras*. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1405/459>>, Acesso em: Jun. 2015.
- SAITO, Heloisa Toshie Irie; CYRILLO, Silvana Pereira São. *A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO*. Teoria e Prática da Educação, Paraná, v. 17, n. 3, p.73-79, Não é um mês valido! 2014. Quadrimestralmente.
- SANTOS, H. M. *O Estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção*. 2003.

Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/helenamariasantos.rtf> >, Acesso em: Jun. 201.

SANTOS, Lindomar Barros dos. *ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA: UM ESTUDO DE CASO*. 2010. 182 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-ms, 2010.

SARMENTO, MJ. Os ofícios da criança. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL “OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA”*, 2000, Braga. Anais... Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000. v. 2 p. 125-145.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: para além da teoria da vara*. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

SCHEIBE, Leda. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa*. Cadernos de Pesquisa, v. 37. n. 130. p. 43-62. jan/abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf> >, Acesso em: Jun. 2015.

SILVA, Claudinéia Alzira da & CUNHA, Cristiane. O trabalho pedagógico na creche: entre limites e possibilidades. In: OSTETTO, Luciana E. (org.) *Encontros e encantamentos na educação infantil*; partilhando experiências de estágio. Campinas-SP: Papirus, 2000, p.31-49.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*/Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. Proposta Curricular do Curso de Pedagogia. Florianópolis, 2008. Disponível em:

<<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>> Acesso em: 02 de Julho.

ANEXOS

ANEXO 1

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UFSC implantado a partir de 2009.1.

CRIAÇÃO DO CURSO

DECRETO - 47672/60, DE 19/01/60

PARECER - 579/CNE/59, 02/12/59

RECONHECIMENTO DO CURSO

DECRETO - 75590/75, DE 10/04/75

PARECER - 445/CFE/75, DE 05/02/75

CARGA TOTAL PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR: 3.183 HORAS

CARGA DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: 3510 HORAS-AULA (2925 HORAS)

CARGA DISCIPLINAS OPTATIVAS: 72 HORAS-AULA (60 HORAS)

CARGA DISCIPLINAS NADE: 108 HORAS-AULA (90 HORAS)

CARGA ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: (108 HORAS)

PERÍODO DE CONCLUSÃO

PRAZO MÍNIMO - 09 SEMESTRES

PRAZO MÁXIMO - 17 SEMESTRES

| 1ª FASE | | | |
|----------|---------------------------------|------------|----------|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
| MEN 7101 | EDUCAÇÃO E INFÂNCIA | 54 | - |
| EED 7100 | INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA | 54 | - |
| EED 7101 | ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS | 72 | - |
| EED 7102 | DIFERENÇA, ESTIGMA E EDUCAÇÃO | 54 | - |
| EED7111 | EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I | 54 | - |
| EED 7121 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I | 72 | - |
| PSI 7001 | PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO | 72 | - |

| 2ª FASE | | | |
|----------|--|------------|----------|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
| MEN 7102 | EDUCAÇÃO E INFÂNCIA II | 54 | MEN 7101 |
| EED 7131 | ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS I | 54 | - |
| EED7112 | EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II | 54 | EED 7111 |
| EED 7122 | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II | 72 | EED 7121 |
| MEN 7111 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I | 72 | - |
| MEN 7110 | ARTE, IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO | 72 | - |
| EED 7103 | EDUCAÇÃO E TRABALHO | 54 | - |

| 3ª FASE | | | |
|---------|--|--|--|
|---------|--|--|--|

| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
|---------------|--|-------------------|----------------------|
| MEN 7103 | EDUCAÇÃO E INFÂNCIA III | 36 | MEN 7101 MEN 7102 |
| MEN 7121 | DIDÁTICA I: FUNDAMENTOS DA TEORIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO | 72 | - |
| EED 7104 | TEORIAS DA EDUCAÇÃO | 54 | EED 7121; EED7122 |
| MEN 7130 | LINGUAGEM ESCRITA E CRIANÇA | 54 | - |
| EED 7105 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II | 72 | MEN 7111 |
| MEN 7112 | APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO | 72 | PSI 7001 |
| EED 7140 | INICIAÇÃO À PESQUISA | 54 | - |

| 4ª FASE | | | |
|----------------|--|-------------------|----------------------------------|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
| MEN 7104 | EDUCAÇÃO E INFÂNCIA IV: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 72 | MEN 7101 MEN 7102 MEN 7103 |
| EED 7132 | ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS II | 54 | EED 7131 |
| MEN 7131 | ALFABETIZAÇÃO | 54 | MEN 7130 |
| MEN 7134 | CIÊNCIAS, INFÂNCIA E ENSINO | 90 | MEN 7121 |
| MEN 7135 | EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INFÂNCIA | 72 | MEN 7121 |
| EED 7141 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO I | 54 | EED 7140 |
| | NADE | 54 | - |

| 5ª FASE | | | |
|----------------|---|-------------------|--|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
| MEN 7105 | EDUCAÇÃO E INFÂNCIA V: CONHECIMENTO, JOGO, INTERAÇÃO E LINGUAGENS I | 54 | MEN 7101 MEN 7102 MEN 7103 MEN 7104 |
| MEN 7151 | ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL I | 72 | MEN 7101 MEN 7102 MEN 7103 MEN 7104 |
| MEN 7132 | LITERATURA E INFÂNCIA | 54 | - |
| MEN 7137 | GEOGRAFIA, INFÂNCIA E ENSINO | 90 | EM 7121 |
| MEN 7138 | HISTÓRIA, INFÂNCIA E ENSINO | 90 | MEN 7121 |
| MEN 7136 | FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA MATEMÁTICA | 72 | MEN 7121 MEN 7135 |

| 6ª FASE | | | |
|----------------|---|-------------------|--|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
| MEN 7106 | EDUCAÇÃO E INFÂNCIA VI: CONHECIMENTO, JOGO, INTERAÇÃO E LINGUAGENS II | 54 | MEN 7101 MEN 7102 MEN 7103 MEN 7104 MEN 7105 |
| MEN 7152 | ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL II | 72 | MEN 7104 MEN 7105 MEN 7151 |
| EED 7150 | POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS A EDUCAÇÃO ESPECIAL | 54 | EED 7101 |

| | | | |
|----------|------------------------------|----|--|
| MEN 7133 | LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO | 54 | MEN 7121 MEN 7112 MEN 7130 MEN 7131 |
| MEN 7139 | INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CORPO | 72 | - |
| MEN 7140 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 72 | - |
| EED 7142 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO II | 54 | EED 7140 EED 7141 |

| 7ª FASE | | | |
|----------|---|------------|--|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
| MEN 7107 | EDUCAÇÃO E INFÂNCIA VII: ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL | 216 | MEN 7104 MEN 7105 MEN 7106 MEN 7151 MEN 7152 |
| LSB 7904 | LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS I (PCC 18 HORAS-AULA) | 72 | - |
| MEN 7113 | COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO | 72 | MEN 7110 |
| | NADE | 54 | - |

| 8ª FASE | | | |
|----------|---|------------|--|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
| MEN 7108 | EDUCAÇÃO E INFÂNCIA VIII: EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS | 144 | MEN 7101 MEN 7121 MEN 7130 MEN 7131 MEN 7134 MEN 7135 MEN 7137 MEN 7138 MEN 7136 MEN 7133 |
| MEN 7122 | DIDÁTICA II: PROCESSOS DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO | 72 | MEN 7121 |
| EED 7133 | ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS COLETIVOS DO TRABALHO ESCOLAR | 72 | EED 7131 EED 7132 |
| EED 7143 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO III: ORIENTAÇÃO AO TCC | 36 | EED 7140 EED 7141 EED 7142 |

| 9ª FASE | | | |
|----------|---|------------|--|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
| EED 7151 | EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E SUJEITOS | 72 | EED 7150 EED 7102 |
| EED 7144 | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO | 216 | EED 7140 EED 7141 EED 7142 EED 7143 |
| | DISCIPLINAS OPTATIVAS | 72 | |

| NADE (Núcleo de Aprofundamento de Estudos): carga mínima obrigatória 108 horas-aula. | | | |
|---|------------|------------|----------|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |

| | | | |
|----------|--|----|---|
| MEN 7155 | NADE – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 54 | - |
| MEN 7156 | NADE - PRÁTICAS EDUCATIVAS E RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS | 54 | - |
| MEN 7157 | NADE - YOGA NA APRENDIZAGEM | 54 | - |
| MEN 7158 | NADE - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, MEMÓRIA, LINGUAGENS. | 54 | - |
| MEN 7159 | NADE - AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS | 54 | - |
| EED 7155 | NADE - POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO DE GESTORES. | 54 | - |
| | | | |

| DISCIPLINAS OPTATIVAS: carga mínima obrigatória 72 horas-aula. | | | |
|---|--|-------------------|-----------------|
| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS/AULA | PRÉ-REQ. |
| EED 7145 | EDUCAÇÃO DO CAMPO | 72 | - |
| EED 7146 | INFÂNCIA E VIOLÊNCIA | 72 | - |
| EED 7147 | EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS | 72 | - |
| ANT 5309 | ANTROPOLOGIA CULTURAL B | 72 | - |
| EED 5110 | CAPITALISMO E EDUCAÇÃO | 72 | - |
| EED 5116 | ECONOMIA DA EDUCAÇÃO | 54 | - |
| EED 5220 | EDUCAÇÃO POPULAR | 72 | - |
| EED 5121 | ESTUDOS DA JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA | 54 | - |
| EED 5222 | EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA | 72 | - |
| EED 5223 | EDUCAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS | 72 | - |
| EED 5224 | PERCEPÇÃO, CORPO E CEGUEIRA | 72 | - |
| EED 5225 | DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR | 72 | - |
| EED 5226 | EDUCAÇÃO DE SURDOS | 72 | - |
| EED 5301 | FUNDAMENTOS DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA | 72 | - |
| EED 5306 | FUNDAMENTOS DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA II | 72 | - |
| EED 5603 | PATOLOGIA DA LINGUAGEM | 54 | - |
| LLV 5622 | AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA INFANTIL | 72 | - |
| MEN 5102 | ENSINO DA LITERATURA INFANTIL NAS SÉRIES INICIAIS | 36 | - |
| MEN 5103 | GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO | 36 | - |
| MEN 5104 | PEDAGOGIA LIBERTÁRIA | 36 | - |
| MEN 5105 | TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL E TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICAS. | 72 | - |
| MEN 5106 | YOGA NA APRENDIZAGEM | 72 | - |
| MEN 5107 | ESTUDOS – EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL | 72 | - |
| MEN 5141 | TECNOLOGIA EDUCACIONAL | 72 | - |
| MEN 5910 | EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA | 72 | - |
| MEN 5108 | DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 72 | - |

ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: As atividades técnico-científicas ou culturais são obrigatórias para a integralização curricular, conforme consta no Projeto Pedagógico do curso. Totalizam **108 horas**, que devem ser cumpridas, obrigatoriamente, até a 8ª fase do Curso. Os estudantes devem cumprir atividades em pelo menos três modalidades distintas.

| CÓDIGO | DISCIPLINA | HORAS | PRÉ-REQ. |
|---------------|---|--------------|-----------------|
| MEN 7160 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: MONITORIA | 36 | - |
| MEN 7161 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: INICIAÇÃO CIENTÍFICA | 36 | - |
| MEN 7162 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: EXTENSÃO | 36 | - |
| MEN 7163 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: CURSOS | 36 | - |

| | | | |
|----------|--|----|---|
| MEN 7164 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: EVENTOS | 36 | - |
| MEN 7165 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: ATIVIDADES ARTÍSTICAS | 36 | - |
| MEN 7166 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA | 36 | - |
| EED 7160 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: MONITORIA | 36 | - |
| EED 7161 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: INICIAÇÃO CIENTÍFICA | 36 | - |
| EED 7162 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: EXTENSÃO | 36 | - |
| EED 7163 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: CURSOS | 36 | - |
| EED 7164 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: EVENTOS | 36 | - |
| EED 7165 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: ATIVIDADES ARTÍSTICAS | 36 | - |
| EED 7166 | ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS: CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA | 36 | - |

ANEXO 2

Identificação das disciplinas e ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSC

1ª.FASE

Educação e Infância I (54h). Criança e infância: conceituação e campos de estudo. Construção da infância e determinações sócio-históricas. Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.

Educação e Sociedade I (54h) Distinção entre senso comum e sociológico; ciência sociológica. Experiência cotidiana e método da teoria social. Origens do pensamento sociológico e a sua expressão nos autores clássicos do século XIX. A infância como fenômeno social e sua relação com a docência no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os métodos sociológicos clássicos e os processos de pesquisa social na educação.

Filosofia da Educação I (72h). Teorias/matriz de educação ocidental – fundamentos da tradição e da modernidade pedagógica. Os conceitos de formação, educação, Pedagogia e ensino. A figura do educador. Infância: conceitos e desdobramentos pedagógicos. Montagens estéticas de educação.

Estado e Políticas Educacionais (72h). Teoria do Estado. Relação Estado – sociedade civil. Concepção de “estado restrito”. Concepção “estado ampliado”. Questões acerca do Estado – nação. Educação como direito social – década de 1980. Reforma na educação e organismos internacionais – década de 1990. Políticas educacionais no Brasil – anos de 1990 e início do século XXI. Princípios e práticas da gestão nacional: planos, programas, financiamento.

Diferença, Estigma e Educação (54h). Teorias modernas e contemporâneas sobre o juízo perceptivo de si e do outro. Introdução ao estudo sistemático dos conceitos vinculados com os processos de diferenciação individual e social e sua repercussão no contexto escolar. Alteridade, diálogo e ética na Educação.

Psicologia da Educação (72h). Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e compreensão crítica dos processos escolares.

Introdução à Pedagogia (54h). Pedagogia: Definição, especificidade e história. O Pedagogo e o professor. O curso de Pedagogia e a formação profissional do educador. O curso de Pedagogia da UFSC: possibilidades e limites.

2ª. FASE

Educação e infância II (54h). Aspectos epistemológicos da relação infância, sociedade e educação. A infância e a criança como objetos de investigação nas diferentes áreas científicas e suas consequências para compreensão das relações educativas. A educação da criança na pesquisa educacional.

Organização dos Processos Educativos I (54h). Teorias que fundamentam a relação entre educação e socialização. O direito à educação. Os fundamentos da igualdade de oportunidades. A democratização da educação. Escola, cidadania, justiça escolar. A legislação educacional brasileira.

Educação e Sociedade II (54h). A educação no pensamento sociológico contemporâneo. As instituições e os processos de socialização como permanência; reforma ou transformação social. Estudos de Sociologia da Educação no Brasil: conteúdos; métodos e tendências.

Filosofia da Educação II (72h). Discursos filosófico-educacionais modernos e contemporâneos. Significados e sentidos do humanismo, racionalismo cartesiano, empirismo, iluminismo, criticismo kantiano, positivismo, idealismo e materialismo. A crise da Verdade e da Razão. Abordagens contemporâneas do conhecimento. Formação do educador. Infância: discursos e práticas. Plasticidades do pensar filosófico: invenção, criação e resistência.

História da Educação I (72h). História, História da Educação: conceitos e abordagens. A História e a sociedade contemporânea. Historiografia da educação: fontes históricas e os campos de investigação. Educação histórica e a formação de professores.

Arte, Imaginação e Educação (72 h). Arte como experiência e conhecimento. Imaginação, educação e cultura visual. Leitura e produção de imagens. Linguagens da arte, suas mídias e interações: teatro, dança, música, cinema, artes visuais. Arte em contextos educativos.

Educação e Trabalho (54h). O trabalho como mediação na produção da existência humana. Trabalho e formação humana. Formas históricas de produção e educação do trabalhador. As transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a educação. A relação escola e trabalho. A formação e qualificação para o trabalho. A exploração do trabalho infantil.

3ª. FASE

Educação e Infância III (36h). Aproximação às crianças em diferentes contextos sócio culturais e formativos. Função histórica e cultural das instituições educativas. Crianças, adultos e as suas interações. Produções culturais das e para as crianças.

Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino (72h). O processo de escolarização e o desenvolvimento da Didática. O ensino na Educação Básica no Brasil: seu caráter específico de prática pedagógica, concepções e finalidades. Teorias do ensino na educação brasileira.

Teorias da Educação (54h). As bases filosóficas e históricas das teorias da educação. Impacto e influência das teorias da educação na realidade brasileira. Pedagogia tradicional; escola nova; pedagogia crítica, pedagogia liberal.

Linguagem Escrita e Criança (54h). Aquisição da linguagem. A criança na sociedade letrada. Concepções, representações e hipóteses de escrita formuladas pela criança. Relações entre escrita, oralidade, linguagens verbal e não verbal. Processos não planejados e não sistematizados de aquisição/aprendizagem da escrita. Da leitura/escritura icônica à leitura/escritura arbitrária e convencional. Introdução ao letramento e à alfabetização.

História da Educação II (72h). Educação, História da Educação, Historiografia da Educação. Periodização, localização, temas, autores. Fundos documentais e fontes históricas. História da Educação: o século XX. A produção sobre História da Educação no século XX: questões, litígios, intelectuais.

Aprendizagem e Desenvolvimento (72h). A relação desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes concepções teóricas e suas implicações educacionais. Os processos semióticos e a formação do pensamento. A relação afeto e cognição no processo de conhecimento.

Iniciação à Pesquisa (54h). Iniciação à pesquisa em educação. Ciência, conhecimento. Produção textual, noções básicas para desenvolvimento do trabalho científico e da investigação no campo educacional, contato com a produção científica vinculada à Educação e áreas afins; acesso às diferentes fontes.

4ª. FASE

Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil (72h). Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Infantil. Políticas para a Educação Infantil no Brasil: condicionantes nacionais e internacionais. Legislação e orientações governamentais para a Educação Infantil. Modelos curriculares em Educação Infantil: bases teóricas e metodológicas.

Organização dos Processos Educativos II (54h). Teorias que fundamentam a organização curricular dos sistemas de ensino. As diferentes concepções de currículo. Cultura escolar e a organização dos saberes escolares. As teorias curriculares e as formas de organização dos sistemas nacional, estaduais e municipais de educação. Níveis e modalidades de ensino. O currículo oficial: planejamento, saberes escolares, livros didáticos e avaliação.

Alfabetização (54h). Alfabetização e letramento no plano teórico, político e pedagógico (inter)nacional. Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização. O sistema de escrita alfabético/ortográfico. O conhecimento da linguagem verbal oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. A realidade lingüística da criança e os processos de sistematização dos usos da escrita. Processos de construção de sentido a partir da linguagem escrita. Prática como Componente Curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.

Ciências, Infância e Ensino (90h). A produção do conhecimento científico: aspectos epistemológicos, culturais e políticos. As ciências e seu ensino para a infância: história e perspectivas de pesquisa. Conceitos científicos e as abordagens de ensino voltadas à infância. Os materiais didáticos, os produtos culturais e seus usos no ensino de ciências para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Saberes e práticas escolares: o ensino de ciências na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.

Educação Matemática e Infância (72h). Concepções de Matemática e Educação Matemática. Matemática e suas relações com a infância. Ensino e aprendizagem da Matemática e suas relações com a sociedade.

Pesquisa em Educação I (54h). Problemas básicos da pesquisa educacional, aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, planos, projetos e relatórios de pesquisa em educação, aproximações às temáticas educacionais privilegiadas por grupos de pesquisa na área, entre outras.

Núcleo de Aprofundamento de Estudos – NADE I (54h).

5ª. FASE

Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens (72h). Bases conceituais: jogo, brinquedo e brincadeira; pensamento e linguagem; interações sociais; processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. Contribuições da brincadeira, das interações e da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. **Organização dos Processos Educativos na Educação**

Infantil I (72h). Organização do cotidiano na Educação Infantil: tempo, espaço, atividades. A formação do grupo. O papel do educador. Instrumentos da prática pedagógica: planejamento, documentação (observação e registro); avaliação na Educação Infantil.

Literatura e Infância (54h). O estabelecimento da categoria de pensamento “in-fans” na literatura moderna. A oposição entre racionalismo/irracionalismo e a passagem da fantasia ao plano da irrealidade. A separação entre necessidade/desejo e o conceito de inconsciente. O surgimento do “eu”. A rejeição do conceito de experiência por parte da literatura como modo

de sobrepor-se ao projeto racionalista moderno. A relação entre mito e literatura. A poesia e o sublime. Leituras literárias: estratégias para formar uma coleção em aberto. O trabalho com textos na dinâmica escolar. Prática de ensino como componente curricular.

Geografia, Infância e Ensino (90h). As tendências do pensamento geográfico e os problemas do ensino da geografia descritiva e informativa. Princípios teórico metodológicos do ensino de Geografia nas séries iniciais. A construção da noção de espaço na criança e as relações sociais. A interação com o meio ambiente e o espaço de vivência. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.

História, Infância e Ensino (90h). História, infância, ensino de história. Abordagens, conceitos e noções. Diversidade de fonte, suas interpretações e usos na Educação Infantil e no ensino de História nos anos iniciais. Saberes e práticas escolares: o ensino de História na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.

Fundamentos e metodologia da Matemática (72h). Conceito de número e suas aplicabilidades. As operações fundamentais no conjunto dos Naturais e dos Racionais. Estudo da geometria euclidiana. Novas tendências em Educação Matemática e suas relações com a pesquisa.

6ª. FASE

Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II (54h). Implicações educacionais do jogo, das interações e da linguagem como base para a construção do conhecimento na infância. Estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças. A produção cultural das e para as crianças.

Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil (72h). Especificidade do trabalho educativo com bebês. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos de educação (adaptação). Relação entre famílias e Educação Infantil.

Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial (54h). Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional do aluno com necessidades especiais. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação com os processos de inclusão e exclusão escolar relacionados aos alunos com necessidades especiais.

Língua Portuguesa e Ensino (54h). A comunicação humana. O universo da oralidade e sua prática em ambientes escolares. Apropriação, desenvolvimento e produção da língua escrita nos anos iniciais. Práticas cotidianas de leitura e a formação de leitores. A interpretação de textos e

a produção de sentidos. O trabalho docente em relação à diferença e à diversidade. Aspectos de variação e mudança linguística. Relações entre conhecimento linguístico e conhecimento gramatical. Relações da leitura e da escrita com outras linguagens e com as novas tecnologias. Língua e processos criativos: a expressão artística na infância. Prática como Componente Curricular.

Infância e Educação do Corpo (72h). O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito.

Educação de Jovens e Adultos (72h). Processos educativos de jovens e adultos. Políticas e práticas educativas de EJA. Alfabetização e escolarização na EJA. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, relações raciais e a EJA. A juvenilização da EJA. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos.

Pesquisa em Educação II (54h). O papel da teoria e da metodologia da pesquisa no processo de apreensão do contexto educacional. Subsídios para elaboração de projetos de pesquisa a partir de temas referentes à problemática educacional. A pesquisa e a formação de professores.

7ª. FASE

Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil (216h). Diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágios e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de relatório de estágio – análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino.

Libras I (54h). O debate em torno de estudos na perspectiva cultural e linguística dos surdos. Estudo de autores e autoras que a partir da teoria cultural recente falam da diferença cultural e linguística dos surdos. Aspectos gramaticais da língua de sinais. Atividades de base para a aprendizagem de língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionadas ao trabalho docente, à sala de aula.

Educação e Comunicação (72h). Educação, comunicação e cultura das mídias. As mídias e suas linguagens. Recepção: crítica, estética e mediações culturais. Crianças, jovens e as interações com as mídias e as tecnologias na escola, na família e cultura. Conceitos, objetivos e perspectivas mídia-educação. Tecnologia, produção de conhecimento e formação de professores. Formas de apropriação da cultura e das mídias: apreciação, crítica e produção em contextos educativos.

NADE II (54h).

8ª. FASE

Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais (144h). Exercício da prática docente nos anos iniciais da escola do Ensino Fundamental, focalizando o processo de socialização da criança na condição de estudante e os princípios teórico metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem. Planejamento, realização das atividades de ensino. Elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado, com o objetivo de refletir sobre a experiência e divulgar a análise realizada.

Didática II: processos de ensino nos anos iniciais da escolarização (72h). Fundamentos teórico-metodológicos para os anos iniciais da escolarização: especificidades das práticas educativas para o ensino/aprendizagem e o conhecimento escolar. Sujeitos, espaços e organização das práticas educativas. Organização, desenvolvimento e avaliação do ensino.

Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar (72h). A gestão democrática como princípio didático-pedagógico. O cotidiano escolar e a diversidade cultural. A coordenação político-pedagógica da escola. A organização do trabalho escolar: linguagens, grupo, tempos e espaços. O planejamento da organização escolar. O projeto político pedagógico: a vida como prerrogativa. Os sujeitos da escola, suas divergências e seus consensos. Ética e gestão do cuidado na organização escolar.

Pesquisa em Educação III: orientação ao TCC (36h). Desenvolvimento dos projetos de pesquisa a partir dos temas articulados com a problemática educacional brasileira. Orientação geral do projeto. Encaminhamento para os professores orientadores.

9ª. FASE

Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos (72h). Introdução à Educação Especial: conceitos e terminologias. A educação especial na educação básica. Contribuições teóricas ao debate sobre o fenômeno da deficiência: concepções históricas, psicológica, filosófica e sociológica. Processos de identificação dos sujeitos da educação especial.

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (12h). Desenvolvimento da pesquisa com Projeto elaborado na Pesquisa em Educação III. Redação do trabalho de conclusão do curso. Apresentação pública dos resultados da investigação.

DISCIPLINAS ELETIVAS

Capitalismo e Educação (72h). Categorias analíticas fundamentais do capital e seu movimento contraditório; as configurações históricas capitalistas desde a cooperação simples até o atual padrão de acumulação; a relação entre capital, trabalho e educação; a educação na perspectiva da classe trabalhadora.

Educação do Campo (72h). Concepções da relação rural-urbano e concepções de territorialidade. Os sujeitos que vivem no e do campo e suas lutas por educação como política pública. A educação do campo na legislação brasileira vigente. Identidade da escola do campo e seu papel social. Concepções e práticas didático-pedagógicas adequadas a territórios rurais: currículos integrados e organização dos espaços educativos.

Libras II (72h). Abordagem da língua de sinais como língua dos surdos. O aspecto das organizações educacionais e culturais dos surdos. Análise reflexiva de aspectos gramaticais da língua de sinais brasileira. Diferentes marcas culturais dos surdos. Diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas bem como da criação literária surda.

Infância e Violência (72h). Complexidade como base epistemológica para a compreensão das violências. Contexto histórico das violências contra a infância. Conceitos fundamentais destas violências: violência sexual, violência física, negligência, exploração e abuso sexual; prostituição infantil; pedofilia; maus-tratos; violência moral; corporeidade e violências. A escola e as mediações pedagógicas com a criança inserida em cenários de violência. Por uma pedagogia da prevenção ao sofrimento na infância.

Educação à Distância: A evolução da Educação à Distância. Tecnologias da informação e comunicação para Educação à Distância. Metodologias educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem. As funções/papéis do professor na Educação à Distância. Software/Plataformas para Educação à Distância. Recursos e critérios de avaliação para Educação à Distância.

Educação e Movimentos Sociais (72 h):

PROPOSTAS DE NADEs

Educação de Jovens e Adultos (54h). Educação de Jovens e Adultos: campo de pesquisa e ensino. Particularidades da escolarização de jovens e adultos: seus sujeitos e aspectos teórico-metodológicos dos processos de ensino na EJA. A Docência na EJA. Desenvolvimento de atividades de prática como forma de aproximação a escolas e contextos educativos que mantenham ações de EJA.

Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais (54h). Educação, relações sociais e os negros no Brasil. Espaços educativos, escola, currículo e projetos pedagógicos para igualdade de oportunidades educacionais.

Yoga na Aprendizagem (54h). Fundamentos teórico-práticos da implementação de exercícios de yoga, em sala de aula, como estímulo ao processo de Ensino Aprendizagem. Fundamentos do Yoga na sua dimensão filosófica e prática.

Educação Patrimonial, Memória, Linguagens (54h). Estudo sobre as diferentes linguagens que dão forma ao patrimônio histórico-cultural. Educação patrimonial. História. Identidade. Memória. Cidadania. Cultura. Atividades escolares em educação patrimonial.

Políticas Internacionais para a Educação, Formação de Professores e Formação de Gestores (54h). Política dos organismos multilaterais para a educação e suas repercussões na América Latina e Caribe. Articulações entre organismos multilaterais e a educação brasileira nas reformas educacionais contemporâneas – 1990/2000. A política de profissionalização do quadro do magistério. A formação de educadores. A formação de professores.

Avaliação dos Processos Educativos (54h). O papel da avaliação no processo de aprendizagem. Procedimentos avaliativo-reflexivos: legislação, modalidades, e instrumentos. A função política e social da avaliação. Avaliação em larga escala e o seu impacto na escola. Padrões de avaliação.

ANEXO 3

Plano de Ensino da Disciplina Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil (MEN 7107)

DISCIPLINA: Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil (MEN 7107)

Carga Horária: 216 h/a

Ementa: Diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em educação infantil. Conhecimento dos campos de estágios e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de memorial descritivo – análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de educação infantil do sistema público de educação.

Objetivo geral

Proporcionar, de forma compartilhada, o exercício da docência na Educação Infantil, tendo como base as referências teóricas e metodológicas constitutivas da especificidade da docência nesta etapa educativa, mediante a inserção dos/as estagiários/as em creches e pré-escolas

Objetivos específicos

- Conhecer a organização e o funcionamento, em suas diferentes dimensões, das instituições de Educação Infantil em que se desenvolve o estágio de docência, mediante a inserção no contexto institucional.
- Realizar observações e elaborar registros e/ou documentação pedagógica pertinente, focalizando em particular as relações sociais e as mediações pedagógicas/educativas presentes no contexto institucional.
- Elaborar proposta de trabalho para ser desenvolvida junto com o grupo de crianças considerando os princípios e eixos teórico-metodológicos que orientam a ação pedagógica na Educação Infantil: jogos e brincadeiras, interações sociais e linguagens, com atenção à ampliação e enriquecimento dos diferentes repertórios das crianças.
- Compartilhar com professores e outros profissionais da instituição, a proposta de trabalho pedagógico a ser desenvolvida no exercício da docência na instituição/campo do estágio, visando a participação colaborativa no trabalho docente junto ao grupo de crianças.
- Elaborar memorial descritivo-analítico focalizando e aprofundando tema(s) vinculado(s) ao estágio realizado, relacionando-os com a docência na educação infantil.
- Realizar seminário final de avaliação dos estágios com a participação das instituições campos de estágios.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I - O estágio de docência na Educação Infantil.

- O estágio curricular de docência na Educação Infantil: princípios orientadores
- A especificidade do trabalho com crianças pequenas (0 a 6 anos);
- As instituições de Educação Infantil: sua especificidade e formas de organização.

Unidade II - Inserção nos contextos institucionais de Educação Infantil.

- A estrutura e o funcionamento das instituições campos de estágio;
- Observação participante e uso de diferentes modalidades de registros (escrito, fotográfico, fílmico e produção das crianças), na produção da documentação pedagógica referente a instituição de estágio;
- A documentação pedagógica: articulação dos registros e elaboração preliminar do Plano de Ação Pedagógica a ser desenvolvido.

Unidade III - O exercício da docência compartilhada.

- Elaboração do Plano de Ação Pedagógica a ser desenvolvida com as crianças, tendo como base as observações e registros realizados;
- Desenvolvimento do Plano de Ação Pedagógica, articulando planejamento e avaliação do trabalho realizado;
- Exercício da docência, de forma compartilhada com os professores dos grupos de crianças das unidades educativas.
- Seminário de socialização e avaliação dos estágios realizados (UFSC e unidades educativas participantes).

Metodologia da disciplina

1. Aulas expositivas e de orientação aos estagiários/as no que se refere ao desenvolvimento de todas as atividades concernentes ao estágio de docência;
2. Leituras, sínteses e discussões com base nas bibliografias indicadas;
3. Análise, discussão e orientação sobre a documentação pedagógica produzida no processo de estágio docente;
4. Realização de seminários de acordo com as especificidades de cada grupo de estágio e das instituições campos de estágios;
5. Realização de atividades de compartilhamento das experiências de estágios entre os/as estudantes e/ou instituições educativas.

Avaliação

A avaliação do processo de aprendizagem relacionado às atividades previstas nesta disciplina ocorrerá, de forma qualitativa ao longo do semestre, organizada da seguinte maneira: duas avaliações parciais, considerando os conteúdos previstos nas unidades programáticas e uma avaliação final, consistindo na apresentação do memorial descritivo-analítico. Aspectos relacionados ao desempenho dos/as estagiárias durante o semestre também serão considerados. A média final será calculada de forma ponderada, atribuindo-se a cada avaliação parcial os seguintes pesos: 1ª e 2ª avaliação terão peso de 20% cada uma delas; a 3ª avaliação – Memorial descritivo-analítico, o peso será de 60% da média final.

Avaliações parciais:

1ª avaliação = terá como base a documentação produzida (registros e análises), relacionados à primeira etapa do estágio (observação participante e análise do cotidiano institucional). Peso 20% (ou peso 2)

2ª avaliação: terá como base o Plano de Ação Pedagógica proposto pela dupla de estagiárias, a ser desenvolvido pelo grupo. Peso 20% (peso 2)

3ª avaliação: memorial descritivo-analítico. Peso 60% (peso 6).

Bibliografia básica

- BRASIL: MEC/COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/COEDI, 1995. (Texto e Vídeo).
- CERISARA, Ana Beatriz et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. In: **Revista Eletrônica “Zero-a-Seis”**. Florianópolis: CED/NUPEIN, v. 05, 2002, p. 1-13. Disponível no site: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5completo2.html#INICIO>
- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. Documentação pedagógica: uma prática para reflexão e para a democracia. In **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.189-208
- GANDINI, Lella & GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, I. & EDWARDS, C. **Bambini: uma abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**. Revista Quadrimestral – julho 2002, nº 116. São Paulo: FCC, 2002, p. 41-59.
- LOPES, Ana Elisabete. Foto-Grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 75-108.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**; partilhando experiências de estágio. Campinas-SP: Papyrus, 2000, p.15-30.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: _____. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas - SP: Papyrus Editora, 2008, p. 127-138.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: **A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental**. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. POA: Atmed, 2002, p.81-92.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L.E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In:FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas - falares e saberes**. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p. 67-93.

SILVA, Claudinéia Alzira da & CUNHA, Cristiane. O trabalho pedagógico na creche: entre limites e possibilidades. In: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**; partilhando experiências de estágio. Campinas-SP: Papyrus, 2000, p.31-49.

