A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS À CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Flavia Glicerio Chaves[1]

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e dever do Estado (BRASIL, 1988), e como primeira etapa da educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996). A matrícula de crianças a partir dos quatro anos tornou-se obrigatória com a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Esse percurso ampliou a demanda por professores com formação em nível superior, e boa parte dessa formação acontece no curso de Pedagogia, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (BRASIL, 2006).

Ao mesmo tempo, a formação inicial para a Educação Infantil é um campo de debates. A expressão pedagogia da infância aparece na literatura para tratar da construção de saberes e práticas próprios para a educação de crianças pequenas, que não se confundem com os do ensino fundamental (ROCHA, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Quando se pensa na formação de professores, a questão que se coloca é como um curso de licenciatura, com várias atribuições, pode contribuir para que essa pedagogia seja estudada, compreendida e posta em prática.

A justificativa deste trabalho está nessa questão. O curso de Pedagogia forma para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além de outras funções, e as normas nacionais que regulam a formação de professores mudaram mais de

[1] Mestranda do Curso de Educação do PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, fglicerio@gmail.com.

uma vez nas últimas duas décadas. Compreender o que a literatura vem apontando sobre os desafios dessa formação ajuda a situar o debate atual e a identificar o que ainda precisa ser discutido.

O objetivo geral é discutir os desafios que se colocam à constituição de uma pedagogia da infância na formação inicial de professores para a Educação Infantil. Os objetivos específicos são apresentar concepções de infância e de pedagogia da infância presentes na literatura, examinar o que os documentos normativos dispõem sobre a formação para a etapa e identificar desafios apontados pelos estudos da área.

A pesquisa é qualitativa e se desenvolve por meio de revisão bibliográfica e da leitura de documentos normativos. Os resultados indicam desafios em quatro frentes: a concepção de infância e de docência que orienta a formação; a relação entre a amplitude do curso de Pedagogia e a especificidade da etapa; a organização do currículo, com atenção às faixas etárias; e o estágio e a pesquisa como espaços de formação. Soma-se a elas a instabilidade das normas nacionais. Em síntese, a constituição de uma pedagogia da infância na formação inicial depende de decisões curriculares e institucionais, e não apenas de orientações gerais.

O texto está organizado em cinco partes, além desta introdução. Apresenta-se primeiro o caminho metodológico. O referencial teórico reúne discussões sobre a infância, a pedagogia da infância e a formação docente. Os resultados e a discussão tratam do que dispõem as normas e dos desafios identificados, e as considerações finais retomam os apontamentos principais e indicam caminhos para novos estudos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa. Esse tipo de investigação se ocupa de aspectos que não se reduzem a números, como significados, crenças, valores e atitudes, e trabalha com a interpretação de fenômenos em seu contexto (MINAYO, 2001). Na área da educação, a abordagem qualitativa é reconhecida por tomar os dados descritivos como base, por dar ênfase ao processo e não apenas aos resultados e por se preocupar com os sentidos que as pessoas e as instituições atribuem ao que fazem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Essas características são adequadas a um estudo que busca compreender como a literatura e os documentos tratam a formação inicial para a Educação Infantil.

O procedimento adotado é a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, o que permite ao pesquisador conhecer uma gama de fenômenos mais ampla do que a que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002). A pesquisa bibliográfica exige que o pesquisador defina o tema, selecione as obras, leia, registre e interprete o que encontrou de modo organizado (LIMA; MIOTO, 2007). Como o objeto envolve normas, a revisão foi acompanhada da leitura de documentos oficiais, tratados como fontes primárias (GIL, 2002).

O corpus documental reúne a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as resoluções gerais de formação de professores de 2015, 2019 e 2024 (BRASIL, 2015; 2019; 2024). O corpus bibliográfico é formado por estudos sobre infância, pedagogia da infância, formação de professores e formação para a Educação Infantil, listados nas referências.

Os procedimentos incluíram o levantamento das obras, a leitura, o registro dos pontos relevantes em fichas e a organização desses pontos em eixos de análise: as concepções de infância e de pedagogia da infância; o que as normas dispõem sobre a formação; e os desafios identificados. As obras foram escolhidas por sua relevância para a discussão proposta, e a revisão não esgota a produção sobre o tema, o que constitui um limite do estudo. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, sem participantes e baseada em material de acesso público, não houve necessidade de avaliação em comitê de ética, nos termos da Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

A infância é entendida, nos estudos da área, como uma construção histórica e social. Ariès (1981) chamou a atenção para o fato de que a ideia de infância tem uma história, e Kuhlmann Jr. (1998) examina historicamente as instituições de educação infantil e as concepções de criança que as acompanharam. Sarmento e Pinto (1997) distinguem a criança, como ser individual, da infância, como categoria social de tipo geracional, que existe em relação a outras gerações e é atravessada por diferenças de

classe, gênero e cultura. Essa distinção ajuda a compreender por que a educação das crianças pequenas pede uma reflexão que vá além do desenvolvimento individual.

A sociologia da infância acrescenta a ideia de que as crianças são atores sociais. Sarmento (2005) defende que a condição geracional produz uma alteridade a ser reconhecida, e Corsaro (2011) mostra que as crianças participam da construção de suas culturas de pares ao interpretar e reinventar o mundo adulto. Para a formação docente, essas contribuições deslocam o foco da criança como alguém a ser preparada para etapas posteriores para a criança como sujeito que participa do que vive nas instituições.

É nesse contexto que se situa a discussão sobre uma pedagogia da infância. Rocha (1999) propõe pensar a pedagogia da educação infantil a partir da criança e das relações educativas, em um campo com identidade própria, distinto do que se faz na escola de ensino fundamental. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) reúnem estudos sobre pedagogias da infância, no plural, que dialogam com a história da área e buscam construir caminhos para o futuro. Em conjunto, esses trabalhos permitem sustentar a compreensão de que a educação de crianças pequenas demanda saberes e práticas atentos às especificidades da etapa.

No que se refere à docência, Tardif (2002) mostra que os saberes dos professores são plurais, vindos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Freire (1996) afirma que ensinar exige pesquisa, curiosidade e reflexão crítica sobre a prática. Pimenta e Lima (2004) tratam o estágio como espaço de aproximação da realidade e de investigação, e não como mera aplicação de técnicas. Ostetto (2008) reúne reflexões sobre os saberes e fazeres na formação de professores de Educação Infantil. Esses autores sustentam a ideia de que a formação precisa articular conhecimento teórico e experiência com as crianças.

Na história recente da formação para a primeira etapa, Kishimoto (1999) e Campos (1999) discutem, ao final da década de 1990, a política de formação e os modelos possíveis, entre eles a Pedagogia e o Normal Superior. Gatti (2010) e Gatti e Nunes (2009) apontam, para as licenciaturas, currículos fragmentados e pouco espaço para os conteúdos e as metodologias do que será ensinado. Kramer (2006) discute a posição ambígua das crianças pequenas nas políticas educacionais, entre a especificidade da etapa e a aproximação com o ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que dispõem as normas sobre a formação para a Educação Infantil

A análise dos documentos normativos permite reconhecer avanços importantes na constituição da Educação Infantil como campo específico da educação brasileira. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o atendimento em creches e pré-escolas como dever do Estado (BRASIL, 1988), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional situou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Esse reconhecimento modificou o lugar institucional da educação das crianças pequenas, que passou a ser compreendida como direito da criança e responsabilidade dos sistemas educacionais, e não apenas como atendimento assistencial às famílias.

Esse processo, contudo, não se encerra com a definição legal da etapa. O reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica exige que suas finalidades, seus princípios pedagógicos e as características da docência com bebês e crianças pequenas sejam considerados na formação inicial dos professores. A existência de uma legislação que reconhece a especificidade da etapa não assegura, por si só, que essa especificidade ocupe um lugar consistente nos currículos dos cursos de Pedagogia. Entre a formulação das políticas e sua concretização nos projetos formativos, há decisões institucionais que precisam ser examinadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem a criança como sujeito histórico e de direitos e definem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009). A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, organiza a etapa em campos de experiências e diferencia bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017). Esses documentos oferecem referências para pensar uma formação que não se limite à transmissão de conteúdos ou à preparação para o ensino fundamental, mas contemple a organização de experiências educativas coerentes com as formas pelas quais as crianças interagem, brincam, exploram, expressam-se e produzem sentidos sobre o mundo.

No campo da formação docente, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 incluiu a Educação Infantil entre as finalidades do curso de Pedagogia, considerando o cuidar e o educar de crianças de zero a cinco anos e prevendo o estágio curricular na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2006). Entretanto, a

amplitude das atribuições do curso e a ausência, nessa resolução, de uma definição detalhada dos componentes curriculares específicos para a etapa deixam questões relevantes para a organização da formação. Não basta que a Educação Infantil apareça entre as áreas de atuação previstas para o egresso: é necessário compreender como os conhecimentos necessários ao exercício dessa docência são contemplados e articulados ao longo do percurso formativo.

A sucessão de diretrizes nacionais para a formação de professores, entre 2015 e 2024, acrescenta complexidade a esse cenário (BRASIL, 2015; 2019; 2024). As mudanças normativas expressam diferentes perspectivas sobre a organização da formação e a relação entre conhecimentos pedagógicos, campos de atuação e preparação profissional.

Nesse contexto, a discussão sobre a pedagogia da infância não pode se restringir à presença de referências à Educação Infantil nos documentos oficiais. É necessário perguntar que concepção de criança e de docência orienta as propostas formativas, que conhecimentos são considerados fundamentais e de que maneira os componentes curriculares contribuem para a construção de uma atuação profissional coerente com as características da etapa.

A especificidade da Educação Infantil e a constituição de uma pedagogia da infância

Um dos resultados da revisão bibliográfica é a identificação de uma tensão entre o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil e a tendência a compreendê-la a partir de referências construídas para outras etapas da escolarização. Essa tensão está relacionada às concepções de infância que fundamentam as práticas educativas e aos sentidos atribuídos à docência com crianças pequenas.

Os estudos de Ariès (1981) e Kuhlmann Jr. (1998) contribuem para compreender a infância como uma construção histórica, cujos significados se modificam conforme as condições sociais e as formas de organização das instituições. Sarmento e Pinto (1997), por sua vez, distinguem a criança, considerada em sua singularidade, da infância como categoria social e geracional. Essa perspectiva impede que a formação docente trate as crianças apenas como indivíduos em desenvolvimento ou como sujeitos que precisam ser preparados para a escolarização posterior. As crianças participam das relações sociais,

interpretam experiências e produzem culturas, ainda que suas formas de participação sejam diferentes das dos adultos.

Sarmento (2005) e Corsaro (2011) ajudam a aprofundar essa compreensão ao enfatizarem a participação das crianças na construção da vida social e de suas culturas de pares. Para a formação inicial, essa perspectiva tem consequências importantes: conhecer a infância não significa apenas estudar etapas do desenvolvimento infantil, mas compreender as crianças em suas relações, nos contextos culturais em que vivem e nas experiências que constroem cotidianamente. A observação e a interpretação dessas experiências tornam-se, portanto, dimensões relevantes do trabalho docente.

É nessa direção que Rocha (1999) situa a discussão sobre a construção de uma pedagogia da Educação Infantil, organizada em torno das crianças e das relações educativas que se constituem nessa etapa. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) também contribuem para o debate ao reunirem diferentes perspectivas de pedagogias da infância. Esses trabalhos sustentam a compreensão de que a Educação Infantil demanda conhecimentos e práticas que não podem ser simplesmente transpostos de modelos destinados ao ensino fundamental.

A especificidade da etapa aparece, entre outros aspectos, na indissociabilidade entre cuidar e educar, na centralidade das interações e da brincadeira e na diversidade das linguagens por meio das quais as crianças se expressam e atribuem sentidos às experiências. O trabalho pedagógico envolve a organização de tempos, espaços, materiais e situações que favoreçam a exploração, a imaginação, a convivência e a participação infantil. Não se trata de negar a importância dos conhecimentos sistematizados, mas de considerar que sua presença na Educação Infantil precisa estar relacionada às experiências, às perguntas e às formas de participação das crianças, sem antecipar de maneira mecânica as práticas escolares de etapas posteriores.

A discussão de Kramer (2006) sobre a posição das crianças pequenas nas políticas educacionais ajuda a compreender essa tensão. A aproximação entre Educação Infantil e ensino fundamental pode contribuir para a continuidade da Educação Básica, mas também pode reduzir a visibilidade das características próprias da primeira etapa quando continuidade é confundida com antecipação de conteúdos, rotinas e expectativas de desempenho escolar. A formação inicial precisa, assim, contribuir para que os futuros professores compreendam as relações entre as etapas sem apagar suas diferenças.

A questão que se coloca aos cursos de Pedagogia é como transformar esses fundamentos em experiências formativas consistentes. O estudo da infância não deveria permanecer restrito a uma disciplina isolada ou a um conjunto de leituras desvinculadas das demais dimensões do curso. A construção de uma pedagogia da infância requer que os conhecimentos sobre as crianças, as instituições, as políticas educacionais, o currículo e a docência sejam colocados em relação. Essa articulação constitui uma condição importante para que a especificidade da Educação Infantil seja compreendida como princípio organizador da formação, e não apenas como um tema entre outros.

A organização curricular dos cursos de Pedagogia: amplitude formativa e aprofundamento da etapa

A organização curricular constitui outro eixo central da discussão. O curso de Pedagogia reúne diferentes finalidades formativas e prepara profissionais para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em outras atividades do campo educacional. Essa amplitude coloca uma questão importante: como assegurar uma formação abrangente sem que as especificidades dos diferentes campos de atuação sejam tratadas de maneira superficial ou fragmentada?

O debate sobre a identidade do curso de Pedagogia evidencia que essa questão não é recente. Brzezinski (1996) registra a defesa de uma formação que reconheça a identidade profissional do pedagogo, enquanto Libâneo (2006) problematiza a compreensão da docência como base exclusiva da identidade do curso. Embora partam de perspectivas distintas, essas discussões ajudam a situar uma questão que permanece relevante: a definição das finalidades da formação repercute diretamente na seleção e na articulação dos conhecimentos que compõem o currículo.

No caso da Educação Infantil, a amplitude do curso torna particularmente importante a construção de espaços de aprofundamento teórico e metodológico. A formação para trabalhar com bebês e crianças pequenas exige conhecimentos sobre as concepções de infância, as relações entre cuidado e educação, as interações, a brincadeira, as linguagens, a organização dos ambientes e as formas de participação infantil. Esses conhecimentos precisam dialogar com os fundamentos gerais da educação e com a compreensão das políticas públicas, mas não podem ser reduzidos a conteúdos genéricos sobre desenvolvimento ou aprendizagem.

A questão curricular, portanto, não se resume à quantidade de disciplinas destinadas à Educação Infantil. A presença de um componente específico pode representar uma oportunidade de aprofundamento, mas não garante, isoladamente, que os conhecimentos da etapa sejam incorporados de maneira articulada à formação. Da mesma forma, a abordagem transversal da Educação Infantil nos diferentes componentes pode ampliar o diálogo entre áreas, desde que não resulte na diluição dos conteúdos específicos necessários ao trabalho docente. O problema está menos na escolha entre disciplinas específicas e abordagens transversais do que na maneira como essas dimensões são planejadas e relacionadas no projeto pedagógico do curso.

As análises de Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2010) sobre a formação de professores apontam problemas de fragmentação curricular e dificuldades na articulação entre fundamentos, conhecimentos específicos e preparação para o exercício profissional. Embora esses estudos não permitam afirmar como cada curso de Pedagogia organiza a formação para a Educação Infantil, oferecem elementos para problematizar currículos nos quais os componentes são distribuídos sem uma progressão formativa suficientemente explícita.

A fragmentação torna-se especialmente problemática quando os conhecimentos são apresentados de maneira independente, sem que os estudantes compreendam suas relações com as situações educativas concretas. O estudo das concepções de infância, por exemplo, precisa dialogar com as discussões sobre currículo, planejamento, avaliação e organização dos espaços. Da mesma forma, o conhecimento sobre as linguagens infantis ganha maior densidade quando relacionado às experiências de brincadeira, às interações entre crianças e adultos e às condições institucionais em que essas experiências acontecem.

Outro aspecto a considerar é a diversidade das idades atendidas pela Educação Infantil. A BNCC distingue bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, reconhecendo diferenças nas experiências, nas formas de interação e nas possibilidades de participação (BRASIL, 2017). Essa diferenciação não deve ser interpretada como uma classificação rígida das crianças, mas como referência para a organização de propostas pedagógicas sensíveis às suas características e aos seus contextos. Na formação inicial, isso implica discutir como o trabalho docente se transforma diante de diferentes necessidades de cuidado, possibilidades de comunicação, formas de exploração do ambiente e modos de participação.

A atenção às diferentes idades também ajuda a evitar uma concepção homogênea de infância. Bebês e crianças mais velhas compartilham direitos e participam ativamente das relações sociais, mas demandam formas específicas de organização do cotidiano educativo. O planejamento com bebês, por exemplo, exige atenção às relações corporais, aos ritmos, à comunicação não verbal, ao acolhimento e à construção de vínculos. Com crianças maiores, outras possibilidades de interação, brincadeira, expressão e investigação podem ganhar espaço, sem que o cuidado deixe de integrar o trabalho pedagógico.

Essas considerações permitem compreender que a especificidade da Educação Infantil precisa atravessar as escolhas curriculares do curso de Pedagogia. Não se trata de isolar a etapa das demais áreas da formação, mas de evitar que sua presença se limite a referências gerais ou a um único momento do percurso acadêmico. A construção de uma formação consistente depende da articulação entre fundamentos teóricos, conhecimentos sobre as crianças, estudo das políticas, reflexão sobre as práticas e oportunidades de aproximação com as instituições de Educação Infantil.

É importante, contudo, delimitar o alcance dessa análise. Como a pesquisa se baseia em revisão bibliográfica e leitura de documentos normativos, não é possível afirmar que os cursos de Pedagogia, de modo geral, apresentem determinada estrutura curricular ou que deixem necessariamente de contemplar conteúdos específicos. O que a literatura permite identificar são questões relevantes para examinar os projetos pedagógicos, as ementas, a distribuição dos componentes e as relações estabelecidas entre os diferentes momentos da formação.

Estágio e pesquisa: a aproximação com a realidade como dimensão formativa

A relação entre estágio e pesquisa constitui um terceiro eixo para compreender os desafios da formação inicial. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 inclui a Educação Infantil entre os campos de atuação do pedagogo e prevê a realização de estágio curricular, enquanto o perfil do egresso contempla a pesquisa como dimensão da atividade profissional (BRASIL, 2006). Essas orientações oferecem fundamentos para pensar o estágio não apenas como cumprimento de carga horária ou aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas como espaço de aproximação, análise e interpretação da realidade educacional.

Pimenta e Lima (2004) discutem o estágio como atividade que pode assumir caráter investigativo, permitindo ao estudante compreender as relações que constituem o trabalho docente. Nessa perspectiva, a aproximação com a instituição educativa não se limita à observação de procedimentos ou à reprodução de modelos de atuação. Ela envolve a elaboração de perguntas, o reconhecimento das condições em que as práticas se desenvolvem e a análise das relações entre as propostas pedagógicas, os sujeitos e o contexto institucional.

Para a Educação Infantil, essa compreensão tem implicações específicas. Observar o cotidiano de uma creche ou pré-escola exige atenção às interações entre crianças e adultos, às brincadeiras, às formas de comunicação, aos usos dos espaços, aos tempos de cuidado e às possibilidades de participação das crianças. A observação precisa considerar também que as experiências infantis não se apresentam necessariamente sob a forma de atividades dirigidas ou de produtos facilmente mensuráveis. Muitas aprendizagens e formas de participação se manifestam nas relações, nos gestos, nas iniciativas das crianças e nas maneiras pelas quais exploram o ambiente.

A pesquisa durante o estágio pode contribuir para tornar essas experiências objeto de reflexão pedagógica. O registro sistemático de situações observadas, a elaboração de questões e o diálogo com os estudos sobre infância ajudam o estudante a ultrapassar impressões imediatas sobre o cotidiano institucional. Em vez de avaliar uma prática apenas a partir de expectativas previamente estabelecidas, o futuro professor pode investigar por que determinadas escolhas são realizadas, quais concepções de criança as orientam e que condições favorecem ou limitam a participação infantil.

Essa relação entre experiência e reflexão aproxima-se da compreensão de Freire (1996) de que ensinar exige pesquisa e reflexão crítica sobre a prática. A pesquisa, nesse sentido, não aparece como atividade separada do trabalho docente, reservada exclusivamente à produção acadêmica, mas como postura de investigação diante dos problemas que emergem da experiência educativa. Isso não significa transformar o estágio em uma coleta indiscriminada de informações sobre crianças e instituições. A investigação precisa ter finalidade formativa, respeitar os sujeitos envolvidos e estar orientada por critérios éticos e pedagógicos.

Os estudos de Tardif (2002) também contribuem para essa discussão ao reconhecerem que os saberes docentes são plurais e se constituem a partir de diferentes fontes, incluindo a formação profissional, os conhecimentos disciplinares, os currículos

e a experiência. A experiência, entretanto, não se converte automaticamente em conhecimento profissional. Para adquirir valor formativo, precisa ser interpretada, confrontada com referências teóricas e discutida em espaços de acompanhamento e orientação. A observação do cotidiano, sem análise, pode permanecer no nível da descrição; a teoria, quando afastada das situações concretas, corre o risco de ser assimilada como um conjunto de conceitos sem relação clara com as decisões pedagógicas.

Por isso, a articulação entre estágio e pesquisa depende da organização institucional da formação. É necessário que os estudantes disponham de momentos para preparar a entrada nos campos de estágio, construir instrumentos de observação, discutir os registros realizados e analisar as situações vivenciadas. Também é importante que as instituições de Educação Infantil sejam reconhecidas como espaços de produção de conhecimentos sobre a docência, e não apenas como locais que recebem estudantes para cumprir atividades práticas.

Essa relação pressupõe diálogo entre universidade e instituições de Educação Infantil. As professoras que atuam nas creches e pré-escolas conhecem os desafios cotidianos do trabalho com as crianças e constroem saberes a partir das condições concretas de sua atuação. Quando esses conhecimentos são considerados no processo formativo, o estágio pode favorecer uma relação menos hierarquizada entre teoria e prática. Isso não elimina a responsabilidade da universidade pela formação teórica e pela orientação dos estudantes, mas amplia as possibilidades de compreensão do trabalho docente em sua complexidade.

Ostetto (2008), ao reunir reflexões sobre os saberes e fazeres da formação de professores de Educação Infantil, contribui para situar a importância de experiências formativas que aproximem os estudos sobre a infância das situações vivenciadas nas instituições. O desafio consiste em construir uma relação na qual a prática não seja tratada como mera ilustração da teoria e a teoria não seja entendida como um repertório de prescrições a serem aplicadas sem considerar o contexto.

A articulação entre estágio e pesquisa também pode favorecer a construção de uma postura profissional atenta às crianças como sujeitos sociais. Ao observar uma situação cotidiana, o estudante pode investigar como as crianças participam das decisões, como suas iniciativas são acolhidas, que oportunidades encontram para brincar e se expressar e de que maneira as rotinas institucionais influenciam suas experiências. Essas

questões não oferecem respostas universais, mas ajudam a compreender a docência como trabalho que exige interpretação, planejamento e tomada de decisões fundamentadas.

É necessário reconhecer, entretanto, que a efetivação dessa perspectiva depende de condições que não podem ser presumidas a partir dos documentos normativos. A existência do estágio na matriz curricular não assegura, por si só, a articulação entre pesquisa, reflexão e experiência. Para examinar como essa relação se concretiza, seriam necessários estudos que analisassem projetos pedagógicos, planos de estágio, instrumentos de acompanhamento e relatos dos sujeitos envolvidos. Como esses procedimentos não integram o escopo desta pesquisa, a discussão deve ser compreendida como uma interpretação dos desafios indicados pela literatura e pelas normas, e não como uma descrição do funcionamento dos estágios nos cursos brasileiros.

A instabilidade normativa e as condições institucionais da formação

A sucessão de diretrizes nacionais para a formação de professores constitui outro elemento relevante para a análise. Entre 2006 e 2024, diferentes resoluções estabeleceram orientações para a formação docente, expressando perspectivas que nem sempre coincidem quanto à organização curricular e à definição dos percursos formativos (BRASIL, 2006; 2015; 2019; 2024). Essa dinâmica exige que as instituições formadoras acompanhem as mudanças normativas e avaliem suas implicações para os projetos pedagógicos.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu a BNC-Formação e apresentou uma organização da formação que propunha percursos distintos para a Pedagogia, um voltado à Educação Infantil e outro aos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2019). Essa proposição recolocou em debate a relação entre a necessidade de aprofundamento em campos específicos e a unidade da formação do pedagogo. A discussão não se resolve pela simples defesa da separação ou da integração dos percursos: requer examinar quais conhecimentos precisam ser aprofundados, como se relacionam com os fundamentos gerais da educação e quais condições curriculares permitem construir uma identidade profissional consistente.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabeleceu novas diretrizes para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da Educação Básica (BRASIL, 2024). No contexto descrito no artigo, a relação entre essa resolução e as Diretrizes

Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia de 2006 permanece como questão de interpretação normativa e de organização institucional, aspecto também discutido por Lopes, Salerno e Santos (2026). A leitura desses documentos precisa considerar seu alcance e suas relações, evitando tratar a publicação de uma nova resolução como evidência automática de que os currículos já tenham sido reformulados ou de que as dificuldades anteriores tenham sido superadas.

A instabilidade normativa repercute na necessidade de revisão dos projetos pedagógicos, mas essa revisão não deve se limitar à adequação formal a dispositivos legais. As mudanças podem constituir uma oportunidade para examinar o lugar atribuído à Educação Infantil, a articulação entre os componentes curriculares, a relação entre teoria e prática e as condições de realização dos estágios. O desafio é transformar a leitura das normas em reflexão sobre as finalidades da formação, sem reduzir o currículo a uma resposta imediata às mudanças regulatórias.

A análise desenvolvida permite, assim, relacionar três dimensões que não devem ser tratadas isoladamente: a concepção de infância que fundamenta a formação, as escolhas curriculares que dão materialidade a essa concepção e as experiências formativas pelas quais os estudantes entram em contato com o trabalho docente. Uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos precisa encontrar correspondência nos conhecimentos estudados, nas práticas discutidas e nas formas de aproximação com as instituições. Caso contrário, existe o risco de que os princípios presentes nos documentos sejam reconhecidos formalmente, mas permaneçam pouco articulados ao percurso de formação.

A constituição de uma pedagogia da infância depende, portanto, de decisões curriculares e institucionais que relacionem os fundamentos da área à formação profissional. A revisão bibliográfica aponta questões que merecem investigação, mas não permite afirmar em que medida elas se manifestam em cada curso. Esse limite reforça a necessidade de pesquisas que analisem projetos pedagógicos, ementas, propostas de estágio e experiências dos sujeitos envolvidos, de modo a compreender como os princípios normativos e os conhecimentos sobre a infância são incorporados à formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo discutir os desafios que se colocam à constituição de uma pedagogia da infância na formação inicial de professores para a Educação Infantil. A revisão bibliográfica e a leitura dos documentos normativos permitiram identificar questões conceituais, curriculares e formativas que atravessam a preparação dos futuros docentes, especialmente no que se refere ao reconhecimento da especificidade da etapa, à organização dos cursos de Pedagogia e à relação entre estágio, pesquisa e experiência profissional.

A discussão evidenciou que o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica representa uma conquista importante, mas não resolve, por si só, os desafios de sua consolidação como campo de conhecimentos e práticas pedagógicas. A afirmação da criança como sujeito histórico e de direitos exige uma formação que considere suas formas de participação, suas experiências culturais e as relações que estabelece nas instituições educativas. Nesse sentido, a pedagogia da infância não pode ser reduzida à adaptação de métodos escolares às crianças pequenas, pois envolve a compreensão das particularidades do trabalho pedagógico desenvolvido em creches e pré-escolas.

Outro aspecto identificado diz respeito à amplitude do curso de Pedagogia e à necessidade de assegurar espaço para o aprofundamento dos conhecimentos relativos à Educação Infantil. A questão não se limita à quantidade de componentes curriculares destinados à etapa, mas envolve a maneira como os fundamentos da infância, os conhecimentos sobre as crianças, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas se articulam ao longo da formação. A contribuição dos estudos sobre a fragmentação curricular permite problematizar percursos nos quais os conhecimentos são apresentados de forma pouco integrada, embora a análise realizada não autorize generalizações sobre a organização de todos os cursos.

A discussão sobre o estágio e a pesquisa reforçou a importância de compreender a experiência nos campos profissionais como dimensão da produção de conhecimentos sobre a docência. O estágio pode favorecer a aproximação com as crianças e com o cotidiano das instituições quando está associado à observação sistemática, ao registro, à elaboração de perguntas e à reflexão orientada. Nessa perspectiva, a prática não se restringe à aplicação de conteúdos estudados anteriormente, assim como a pesquisa não

constitui uma atividade separada do trabalho pedagógico. Ambas podem contribuir para que os futuros professores desenvolvam instrumentos de análise das situações educativas e compreendam as condições em que suas decisões profissionais são tomadas.

Entretanto, essa articulação não decorre automaticamente da previsão normativa do estágio ou da pesquisa no perfil do egresso. Sua concretização depende da organização curricular, do acompanhamento dos estudantes, da atuação dos professores formadores e das relações estabelecidas entre as instituições de ensino superior e as unidades de Educação Infantil. Esses aspectos indicam a importância de compreender a formação como um processo institucional e coletivo, que envolve tanto os conhecimentos acadêmicos quanto os saberes construídos no cotidiano profissional.

A sucessão de diretrizes nacionais também evidencia a necessidade de analisar as políticas de formação para além de suas alterações formais. A revisão dos projetos pedagógicos pode constituir uma oportunidade para examinar a presença da Educação Infantil nos currículos, a coerência entre os componentes formativos e as condições de realização dos estágios. Mais do que responder às mudanças normativas, importa compreender como as instituições formadoras definem suas prioridades e constroem percursos capazes de articular os fundamentos da educação, a especificidade da infância e a preparação para a docência.

É necessário reiterar que os resultados deste estudo decorrem de uma revisão bibliográfica e da análise de documentos normativos. Por essa razão, não permitem afirmar como os desafios identificados se manifestam concretamente nos diferentes cursos de Pedagogia. O trabalho oferece um mapeamento de questões sustentadas pela literatura consultada, cuja investigação demanda procedimentos empíricos específicos.

Como desdobramento, pesquisas futuras podem analisar projetos pedagógicos, matrizes curriculares, ementas e propostas de estágio de diferentes instituições, buscando compreender como a Educação Infantil é contemplada na formação inicial. Também se mostra relevante investigar as experiências de estudantes, professores formadores e docentes de creches e pré-escolas, de modo a conhecer como os conhecimentos sobre a infância são estudados, mobilizados e reelaborados ao longo do percurso formativo.

Conclui-se que a constituição de uma pedagogia da infância na formação inicial exige mais do que a inclusão formal da Educação Infantil entre as áreas de atuação do pedagogo. Pressupõe a construção de percursos curriculares que reconheçam a singularidade da etapa, articulem conhecimentos teóricos e experiências profissionais e

compreendam o estágio e a pesquisa como dimensões complementares da formação. Trata-se de um desafio que envolve decisões pedagógicas, curriculares e institucionais e que permanece aberto à investigação, especialmente quanto às formas pelas quais os princípios reconhecidos na legislação se traduzem em experiências efetivas de formação docente.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação Infantil; Pedagogia da infância; Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: CNE, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Textos FCC, v. 29).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

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

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, R. S. P.; SALERNO, S. K.; SANTOS, A. R. J. Desafios contemporâneos para a Pedagogia: convergências e tensões entre as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 4/2024. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, 2026. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/100840. Acesso em: 28 out. 2026.

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

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1999.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.