



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

Natália Gabriela Volppe de Souza

**Configuração curricular da formação para docência na Educação Infantil  
no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina**

Florianópolis

2019

Natália Gabriela Volppe de Souza

**Configuração curricular da formação para docência na Educação Infantil  
no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em  
Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências  
da Educação da Universidade Federal de Santa  
Catarina como requisito para a obtenção do Título  
de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Márcia Buss-Simão

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Natália Gabriela Volppe de  
Configuração curricular da formação para docência na  
Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade  
Federal de Santa Catarina / Natália Gabriela Volppe de  
Souza ; orientador, Márcia Buss-Simão, 2019.  
56 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. 4.  
Pedagogia. 5. Docência. I. Buss-Simão, Márcia. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Pedagogia. III. Título.

Natália Gabriela Volppe de Souza

**Configuração curricular da formação para docência na Educação Infantil  
no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Florianópolis, 14 de dezembro de 2019

---

Prof. Dra. Jocemara Triches  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Buss-Simão  
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Carolina Christofari  
Examinadora

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dra. Juliana Schumacker Lessa  
Examinadora

Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Aline Helena Mafra-Rebelo,  
Suplente

Universidade Federal de Santa Catarina

*Este trabalho é dedicado aos meus queridos pais.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por me dar saúde e forças nos momentos difíceis que passei durante minha trajetória acadêmica.

Agradeço a minha família pela compreensão e apoio durante este percurso. Em especial aos meus pais Gabriela Jacqueline Volpe Perez Souza e Alexandre Saul de Souza, por sempre me apoiarem em minhas decisões.

Ao meu marido Alex Anésio de Souza, por me apoiar e incentivar em todos os momentos. Gostaria de agradecer também aos meus sogros Márcia e Anésio por me tratarem como filha e me apoiarem desde o início de minha graduação. Ao meu cunhado, que me emprestou seu Computador sempre que precisava para realizar meus trabalhos acadêmicos

A minha Orientado Professora Dr. Márcia Buss-Simão, por todo o ensinamento que me passou durante o processo de Construção do Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradecer a todos os amigos, pela compressão nesse processo, em especial, aqueles que fizeram parte dessa caminhada junto comigo.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Paulo Freire).*

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, teve como objetivo geral analisar a configuração curricular da formação para a docência na Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia DCNCP-2005/2006. Para tal, definiu-se como objetivos específicos: a) localizar o conjunto de disciplinas específicas para a formação para a docência na Educação Infantil e; b) analisar a carga horária do curso destinada à formação para a docência na Educação Infantil e também para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a realização da pesquisa utilizou-se como procedimentos metodológicos a análise documental do currículo do Curso de Pedagogia da UFSC. Para a organização e análise dos dados, optou-se pela Técnica de Análise de Conteúdos. As análises, dos dados revelaram a presença de quatro disciplinas específicas para a formação à docência na Educação Infantil no curso, bem como a presença de outras quatro disciplinas que tratam da Educação Infantil em suas ementas, o que leva a afirmar que o Curso de Pedagogia da UFSC atende as indicações dadas pelas DCNCP (2005/2006) ao contemplar, em seu Currículo, disciplinas específicas para a docência na Educação Infantil. Os dados revelam também, não haver uma grande diferença na quantidade de horas e disciplinas específicas voltadas à formação para a docência na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, considerando que as disciplinas de metodologias, que somam um conjunto significativo de horas no curso, privilegiam de forma mais consistente conteúdos e metodologias para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conclui-se que o currículo do curso de Pedagogia da UFSC contribui mais significativamente para a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil. Currículo. Pedagogia. Docência.

## ABSTRACT

The present Course Conclusion Work had as its general objective to analyze the curricular configuration of teacher education in Early Childhood Education in the Pedagogy Course of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) from the National Curriculum Guidelines for the DCNCP- 2005/2006. For such, it was defined as specific objectives: a) to locate the set of specific subjects for the formation for the teaching in the Early Childhood Education and; b) to analyze the course load for the training for teaching in Early Childhood Education and also for teaching in the early years of Elementary School. To carry out the research it was used as methodological procedures the documentary analysis of the curriculum of the UFSC Pedagogy Course. For data organization and analysis, we opted for the Content Analysis Technique. The analysis of the data revealed the presence of four specific subjects for the formation of teaching in Early Childhood Education in the course, as well as the presence of four other subjects that deal with Early Childhood Education in their menus, which leads to state that the Pedagogy Course UFSC meets the indications given by the DCNCP (2005/2006) by contemplating, in its curriculum, specific subjects for teaching in Early Childhood Education. The data also reveal that there is not a big difference in the amount of hours and specific subjects directed to the formation of teaching in Early Childhood Education and the early years of Elementary School. However, considering that the disciplines of methodologies, which add up to a significant set of hours in the course, more consistently privilege teaching content and methodologies in the early years of Elementary School, it is concluded that the curriculum of the UFSC Pedagogy course contributes more significantly for teacher education in the early years of Elementary School.

**Keywords:** Early Childhood Education. Curriculum. Pedagogy. Teaching.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1: DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO .....</b>	<b>35</b>
<b>QUADRO 2: DISCIPLINAS QUE COMPÕE A DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>40</b>
<b>QUADRO 3 EMENTAS DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>41</b>
<b>QUADRO 4: CONJUNTO DE DISCIPLINAS QUE NA EMENTA APRESENTAM AS PALAVRAS-CHAVES .....</b>	<b>43</b>
<b>QUADRO 5: EMENTAS DAS DISCIPLINAS QUE TRAZEM AS PALAVRAS-CHAVES ELEITAS .....</b>	<b>44</b>
<b>QUADRO 6: DISCIPLINAS ESPECÍFICAS PARA EI E ANOS INICIAIS DO EF .....</b>	<b>48</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CALPE – Centro Acadêmico Livre de Pedagogia  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DNCr - Departamento Nacional da Criança  
DCNCP – Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia  
DCNEI - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil  
DFE - Departamento de Fundamentos da Educação  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EED - Departamento de Estudos Especializados  
EF- Ensino Fundamental  
EI – Educação Infantil  
GT – Grupo de Trabalho  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEN - Educação Departamento de Métodos de Ensino  
NADE - Núcleo de Aprofundamento de Estudos  
NDE – Núcleo Docente Estruturante  
PPPC- Projeto Político Pedagógico do Curso  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA .....	19
2.2	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA .....	22
2.3	CURRÍCULO E RELAÇÕES DE SABER-PODER .....	26
2.4	BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL ...	29
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS E ACHADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>34</b>
3.1	OS EIXOS QUE ORGANIZAM O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC	34
3.2	AS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS VOLTADAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC .....	39
3.3	DISCIPLINAS QUE TAMBÉM CONTEMPLAM NA EMENTA CONTEÚDOS VOLTADOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC .....	43
3.4	FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	47
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o percurso histórico da formação do/a pedagogo/a é essencial para compreendermos como essa herança repercute, atualmente, nos Cursos de Pedagogia. Antes do estabelecimento da República Federativa do Brasil, a docência era uma profissão a ser aprendida na prática e através da observação de aulas ministradas por professores mais experientes. Essa compreensão da formação de professor/as tinha por base uma “concepção empirista, na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado” (SHEIBE, 2008, p. 41). As chamadas Escolas Normais representaram o início de uma formação específica para a docência no Brasil.

Atualmente, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) prever que a formação docente para a atuação na Educação Básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio) deva ser em nível superior, ela no entanto, exige como formação a licenciatura em qualquer área para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não, necessariamente, licenciatura em Pedagogia. Desse modo, considerando o percurso histórico, a LDB representa um marco importante para a formação de professores, mas ainda não há a legitimação do Curso de Pedagogia como lugar privilegiado para formação docente e atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A redação da LDB traz também outra implicação, pois, admite como formação mínima em nível Médio, modalidade Normal, para atuação nas duas primeiras etapas da Educação Básica. Podemos afirmar que essa é uma herança histórica, ainda não superada, do percurso da formação de professor/as, em que as Escolas Normais eram as instituições que formavam os/as professor/as para atuarem nessas etapas educativas.

Hoje, é consenso que a formação de professores é fundamental para ter uma educação de qualidade. A partir do ano de 2005 as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia - DCNCP passam a estabelecer que os currículos contemplem tanto a docência para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental. Antes das DCNCP (2005/2006) a formação para atuar na Educação Infantil se dava através de habilitações específicas, com disciplinas voltadas para esta área, nos dois semestres finais dos 4 (quatro) anos de curso (ALBUQUERQUE; ROCHA E BUSS-SIMÃO, 2018).

Gatti (2011) indica que uma análise da história dos cursos de Pedagogia no Brasil revela uma tendência dos cursos em contemplar mais os conhecimentos para a docência no Ensino Fundamental, em detrimento da formação para a docência na Educação Infantil. Como indica

Gatti (2011, p. 114) em levantamento sobre *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*: “Pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à Educação Infantil, e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido”. Outro agravante, é que, historicamente, a Educação Infantil, diferente da escola, traz em sua história uma marca da docência sendo exercida por mulher sem nenhuma formação para a docência, bastava ser mãe, ou gostar de crianças, para ser professoras de creches e pré-escolas.

As primeiras creches, segundo Vieira (1988), foram criadas devido a necessidade de as mulheres trabalharem, ou seja, o contexto social e econômico levava as mulheres a trabalhar, tendo que deixar seus filhos nessas creches para garantir a sobrevivência. As profissionais que atuavam nessas creches eram denominadas “criadeiras” ou “tomadeiras de conta” que cuidavam dos filhos de mulheres de classes populares, mães solteiras, viúvas, entre outras que precisavam trabalhar e ter um local para deixar seus filhos, este serviço era pago por elas (MARTINS, 2017). Por isso, Vieira (1988) define a creche como um “mal necessário”, pois a necessidade de trabalhar sujeitava as mulheres a deixarem seus filhos nesses lugares, ou seja, a creche era indispensável para que as mulheres pudessem trabalhar e ampliar ou garantir o sustento da família. Todavia, devido as péssimas condições de cuidado e higiene as “criadeiras” eram também as grandes responsáveis pela mortalidade infantil.

Tendo em conta esse alto índice de mortalidade infantil o Departamento Nacional da Criança - DNCr formou em 1952 o primeiro clube de mães, que era responsável pelo combate à mortalidade infantil e incentivo às mães/mulheres permanecerem em seus lares, visando uma formação sanitária e higiênica, na perspectiva da puericultura<sup>1</sup>. Segundo Viera (1988), durante 30 anos, o DNCr teve um papel fundamental na história em relação a proteção da infância, formando profissionais como médicos, oferecendo cursos para mães voltados ao cuidado com as crianças, oferecendo congressos, etc. Em 1965 já existia um total de 950 clubes de mães e, conseqüentemente, incentivava a criação de outros clubes voltados a infância como o clube de crianças, de jovens e de pais.

Essas “criadeiras” ou “tomadeiras de conta”, geralmente cobravam um valor para ficar com as crianças. Eram mulheres velhas “vizinhas das empregadas ou moradoras nas mesmas estalagens que, durante o dia, mediante a retribuição, cuidavam dos filhos das que vão trabalhar” (VIEIRA, 1988, p.9). A maioria eram más com as crianças e há relatos que possuíam doenças que eram transmissíveis. Grande parte dos problemas de higiene da época se dava pelo

---

<sup>1</sup> Puericultura: ciência que busca favorecer o desenvolvimento físico e mental das crianças, desde o período de gestação até na puberdade (AULETE, 2012, p.718).

fato de que o local onde as crianças ficavam não era adequado e nem limpo, o que causava doenças e, conseqüentemente, morte dessas crianças. Somado a isso, essas mulheres não tinham conhecimentos de como cuidar dessas crianças, contribuindo ainda mais para o adoecimento delas. Todavia, Vieira (1988) informa que também existiam as boas “criadeiras”, que faziam um bom trabalho e que eram dedicadas e carinhosas com as crianças pequenas.

Somente a partir de 1996, as creches e pré-escolas ganham uma nova configuração a partir da LDB, pois, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica. Importante demarcar que essa conquista não foi uma dádiva dos governos, mas sim, resultado de muita luta de movimentos sociais, mães, trabalhadoras e pesquisadoras que se preocupavam com a educação e o desenvolvimento das crianças. Cerisara (1999) afirma que essa conquista, também afetou a formação dessas profissionais que atuavam com essas crianças, ou seja, a partir da LDB/96 se definiu que todos os/as profissionais que atuavam com as crianças em instituições como creches e pré-escolas, deveriam ter uma formação mínima, em nível médio, preferencialmente, em um nível superior, ou seja, “uma formação condizente com a especificidade desta etapa de educação” (CERISARA 1999, p. 17). Após essa definição na LDB/96 deu-se um prazo de 10 anos para que estas profissionais cumprissem sua formação.

Atualmente, os cursos de Pedagogia são local privilegiado (ainda que existam muitos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal) para a formação de profissionais que irão atuar na Educação Infantil, sendo que, eu mesma, faço minha formação inicial em um curso de Pedagogia. Durante todo o curso de Pedagogia sempre me despertou o interesse nas legislações que regem a educação, em especial a Educação Infantil e a formação de professores para atuar na Educação Infantil. Além disso, minha primeira experiência com docência, se deu ao realizar um estágio, não obrigatório, em uma creche particular no ano de 2016 em que atuei como auxiliar de sala em um grupo de crianças de 1 a 2 anos de idade.

Esta experiência me fez refletir mais sobre a formação de professore/as, indagando-me se minha formação me auxilia a contribuir com uma educação de qualidade nas duas etapas da educação: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois cada uma delas possui especificidades, que precisamos compreender para exercer a docência. Segundo Füllgraf e Wiggers (2006 p. 100): “Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos”. Assim sendo, reflexões sobre a qualidade da formação inicial sempre me acompanharam, em particular, nos momentos de atuação nos estágios, pois na minha trajetória acadêmica no curso

de Pedagogia, realizei no total dois estágios não obrigatórios em instituições privadas em Florianópolis e, também, realizei dois estágios obrigatórios, um no Ensino Fundamental e outro na Educação Infantil em instituições públicas de educação.

Minha afinidade com a docência na Educação Infantil, inicia quando ainda estava na quarta fase do curso de Pedagogia, época na qual eu já tinha em mente a área que gostaria de atuar. Esta minha decisão deu-se devido à disciplina de Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil, em que conheci documentos que tratam da Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e a Constituição de 1988. Para se atuar na Educação Infantil é indispensável que o/a professor/a conheça estes documentos que servem para assegurar os direitos das crianças, além de orientar as instituições como deve se dar o processo educativo, já que a Educação Infantil tem suas especificidades em relação as outras etapas educativas.

Uma das especificidades, por exemplo, se refere ao educar e cuidar de modo indissociável, que não é priorizado no trabalho pedagógico realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que diz a respeito à formação para a infância, o documento Brasil (2006, p. 2) indica que “o professor (a) deve compreender o significado de educar e cuidar, contribuindo para o desenvolvimento da criança pequena, em múltiplas dimensões e questões, sempre respeitando a criança”. Além disso, outra especificidade são as linguagens, as interações e as brincadeiras, que precisamos ampliar e diversificar no processo educativo com as crianças de 0 a 6 de modo a contemplar suas múltiplas dimensões e superar a ideia de que as creches e pré-escolas servem para a antecipação da escolarização das crianças (CERISARA, 1999). Como indicam as DCNEI (2009), de caráter mandatório, na Educação Infantil as práticas educativas devem ter como eixos norteadores as linguagens, as interações e as brincadeiras, de modo a possibilitar que as crianças aprendem e se desenvolvem em suas múltiplas dimensões humanas, a fim de contemplar o indicado na LDB/96 de que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.11).

Na minha formação, apesar de haver disciplinas que tratassem especificamente da docência para a Educação Infantil, eu tenho a sensação de que faltam mais disciplinas que contemplem o cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos. Na disciplina que traz elementos para a educação de bebês, que cursei na 6ª fase do curso, chamada: “Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II”, por exemplo, esse processo do educar e cuidar foi

ênfatisado, de modo a nos dar elementos para atuar com os bebês. Nessa disciplina, os textos estudados chamam nossa atenção para a necessidade de observar o entrelaçamento das ações de educação e cuidado nesses mesmos momentos da troca de uma fralda, alimentação e nas brincadeiras e nas interações. Todavia, considerando que se tratou apenas de uma disciplina, considero que muitos pontos poderiam ser mais explorados na formação inicial.

Na minha experiência considero que as disciplinas voltadas para a Educação Infantil são escassas e acredito que assim como existem metodologias específicas para os anos iniciais, deveria ter também disciplinas com mesma quantidade de horas de formação inicial para a Educação Infantil, já que é a primeira etapa da educação básica. Para problematizar a temática da pesquisa trago mais uma vez os dados da pesquisa de Gatti (2011, p. 254) que apontam que mesmo após a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil a partir da EC 59/2009 o levantamento realizado pela pesquisadora revela que: “Mesmo com a expansão da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade, abrangendo as crianças da pré-escola, tampouco se observa atenção suficiente ao aprofundamento da formação dos professores da Educação Infantil”.

Podemos afirmar que a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP 2005/2006), são para a Educação Infantil, uma vitória, pois as diretrizes indica que os cursos de formação inicial em Pedagogia devem contemplar a docência para a Educação Infantil assim como a docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental durante todo o curso, ou seja, os cursos de Pedagogia devem contemplar a:

Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p.6).

Sendo assim, o curso de graduação em Pedagogia tem como objetivo formar professores para atuarem na Educação Infantil em creches e pré-escolas e também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No percurso de formação inicial no Curso de Pedagogia, nas disciplinas de Educação e Infância, outra questão sempre colocada pelos/as professore/as é que não existe somente uma infância e sim várias infâncias em tempos e espaços distintos e que as crianças são sujeitos de pouca idade e que possuem direitos (GONÇALVES, 2016, p.1). Esta afirmação me faz refletir sobre o meu papel como professora. Durante o curso, o que também marcou foi uma afirmação de Tonucci (1997) de que na educação a “criança é vista de cima”. Essa ideia foi discutida em

sala de aula e aprendemos que para nos aproximar das crianças devemos nos agachar, ficar na altura das crianças, olhar nos olhos para nos comunicar ou interagir com elas. Esta ideia levo até hoje e levarei para sempre em minha vida profissional, pois, como professora, não pretendo ter um posicionamento opressor e nem continuar a “olhar as crianças de cima”.

No meu percurso acadêmico sempre me perguntei se realmente existiam disciplinas suficientes me preparando para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essa indagação levou a me perguntar se optei por atuar na nesta área da Educação Infantil porque o curso me preparou mais para essa área do que para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Será que foi pelo fato de haver poucas disciplinas durante o curso voltado aos anos iniciais Ensino Fundamental que me sinto menos preparada para atuar no Ensino Fundamental?

Buscando respostas para essas inquietações que elaboramos o **problema de pesquisa**: qual a configuração curricular da formação para a docência na Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP-2005/2006)?

A fim de alcançar o problema de pesquisa delimitamos como **objetivo geral** deste Trabalho de Conclusão de Curso analisar a configuração curricular da formação para a docência na Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia DCNCP-2005/2006. Definindo assim os seguintes **objetivos específicos**: a) localizar o conjunto de disciplinas específicas para a formação para a docência na Educação Infantil e; b) analisar a carga horária do curso destinada à formação para a docência na Educação Infantil e também para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, realizamos um estudo de caso documental do Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina a fim de analisar a configuração curricular da formação para a docência na Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia DCNCP-2005/2006. A metodologia abordada para organização e análise dos dados foi a Técnica de Análise de Conteúdo de acordo com Gomes (2009). Nesse processo, analisamos os títulos e as ementas das disciplinas do curso, e, além disso, a carga horária do curso, verificando também se as disciplinas que envolvem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental contemplam o mesmo número de horas no curso.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA

Compreender a história da Pedagogia é fundamental para refletirmos sobre o processo de formação do professor durante as décadas passadas, além de auxiliar a compreender como isso reflete no curso de Pedagogia nos dias de hoje. Para dar início precisa-se destacar que Pedagogia não é sinônimo de educação, esse equívoco acontece ainda nos dias de hoje e podemos observar em nosso cotidiano quando nos referimos a estes dois termos, Pedagogia e Educação. Segundo Ghiraldelli (1987), Pedagogia é o ato de “conduzir crianças”. O autor faz uma breve descrição histórica de onde surgiu esse termo, relatando que na Grécia Antiga, os escravos conduziam as crianças a lugares onde havia estudos, “[...] mas não necessariamente era sua função instruir esse jovem. Essa segunda etapa ficava por conta do preceptor” (GHIRALDELLI, 1987, p.8). Os preceptores tinham a função de instruir e o escravo era considerado o pedagogo, que conduzia as crianças e jovens até esses locais onde havia estudos. O fato de os escravos ficarem mais tempo com as crianças, conduzindo-as até o local de estudo, fazia com que a relação e a convivência se tornassem um processo de educação muito mais intenso, do que a educação recebida pelos preceptores. Com a dominação romana sobre a Grécia, os gregos passaram a ser os “escravos pedagogos” e, conseqüentemente, os preceptores, já que possuíam um conhecimento maior do que os Romanos. Sendo assim, os preceptores não eram só aqueles que levavam as crianças e jovens até o local de estudo, mas também eram aqueles que transmitiam o conhecimento a elas. Dito isto, a Pedagogia é o ato de caminhar em direção ao conhecimento, preparando o indivíduo para a vida, tendo uma maior preocupação em definir as formas e as maneiras de se chegar ao conhecimento, ou seja, a didática:

[...] a Pedagogia tem, até hoje, a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento. Assim, a Pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, a o que ensinar e, também, ao quando ensinar e para que ensinar. Ou, a Pedagogia consubstancia-se no pólo teórico da problemática educacional. Eu poderia afirmar, grosso modo, que a Pedagogia é a teoria, enquanto a educação é a prática (GHIRALDELLI, 1987, p.9).

A Pedagogia está relacionada ao ato de condução ao saber, já a Educação é “antes de tudo, uma prática educativa. É uma prática geradora de uma teoria pedagógica. A educação, ao mesmo tempo que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir de diretrizes da pedagogia” (GHIRALDELLI, 1987, p.9).

Para além dessa origem da palavra Pedagogia, que traz indicações para a compreensão de quanto essa origem se faz presente no modo como hoje se concebe um curso de Pedagogia,

gostaria de retomar, brevemente, o percurso histórico, das diferentes perspectivas teóricas da Pedagogia. Um dos primeiros protagonistas da Pedagogia moderna foi Martinho Lutero, o mesmo realizou críticas contra a Pedagogia católica, queria novas escolas e uma nova Pedagogia (GHIRALDELLI 1987). Mas não foi Lutero quem se aprofundou nessa questão, foi Comênio, que “[...] procurou moldar a atividade educativa, espelhando-se na racionalidade, na eficiência e no utilitarismo do nascente sistema de produção burguês” (GHIRALDELLI, 1987, p.13). Isso chamou a atenção do Estado, pois o mundo da economia, em que os burgueses eram os donos, não supria mais o que era ensinado nas escolas, foi preciso mudar a pedagogia, adotando a de Comênio. Segundo Ghiraldelli (1987), outras Pedagogias compõem a história: como a Pedagogia de Herbart, denominada Tradicional e, mais tarde, a Pedagogia de John Dewey, denominada Pedagogia Nova.

Segundo Ghiraldelli (1987) em seu livro “O que é Pedagogia?”, no Brasil existia uma Pedagogia dominante, uma Pedagogia liberal burguesa que se uniu a outras três vertentes: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Cada Pedagogia tinha seu modo de conceber a educação, seus conteúdos e seus métodos. A Pedagogia Tradicional tinha o objetivo de preparar para a vida, com educação intelectual e moral. Essa Pedagogia tinha como centro o professor e as aulas eram somente expositivas. Já na Pedagogia Nova, a centralidade era o aluno e concebia que “[...] não se deve preparar para vida, mas deve tentar ser ela própria uma imitação da vida, deve ser viva, alegre, e cheia de desafios e estímulos característicos da vida real” (GHIRALDELLI, 1987, p.25). E, por fim, a Pedagogia Tecnicista, voltada para o mercado de trabalho, em que o centro não é nem o professor e nem o aluno, o centro é a didática, ou seja, a forma de ensinar. Os conteúdos são aqueles que serão úteis para o mercado de trabalho. Ghiraldelli (1987) indica que além das pedagogias dominantes há outras três teorias denominadas como não dominantes, que expressam o interesse das classes populares, que “não controlam os mecanismos políticos e culturais do país” (GHIRALDELLI, 1987, p. 26). As pedagogias não dominantes são: a Pedagogia Libertária, Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

A Pedagogia Libertária funciona de modo que todos (professores, alunos e funcionários) participem do processo, sem hierarquia e burocratização, todos participam e definem juntos, determinando desde o trabalho pedagógico até o funcionamento da instituição (GHIRALDELLI, 1987, p.27). A Pedagogia Libertária atribui menos importância aos conteúdos e valoriza mais a apresentação de determinado assunto. Essa Pedagogia valoriza a prática cotidiana dos estudantes e que esses conteúdos sejam trabalhados em grupos, sendo assim o estudante deve “[...] ser estimulado a problematizar as situações vividas por ele próprio”

(GHIRALDELLI, 1987, p.28-29). A Pedagogia Libertadora tem dúvidas em relação à escola formal, relatando que as transformações sociais se desenvolvem melhor em outros ambientes em que a sociedade faz parte. Essa mesma Pedagogia, não dá tanta importância aos conteúdos e sim ao modo como esse conteúdo deve ser apresentado, dando mais importância a estudos em grupos, usando o cotidiano dos estudantes como foco das discussões. Na Pedagogia Libertadora alunos e professores trabalham juntos, sem ter uma posição de autoridade entre eles.

Já a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, se preocupa em garantir a função social da escola, valorizando principalmente a escola pública, não possui uma didática única, sendo assim “[...] são os conteúdos concretos, vivos, que fazem parte do arcabouço cultural universal, e que se relacionam com os problemas dos homens e os conflitos sociais” (GHIRALDELLI, 1987, p.30).

Voltando ao início deste capítulo, destaco aqui a importância de reconhecer o percurso histórico que deu origem ao próprio nome da Pedagogia e as diferentes correntes e perspectivas teóricas para entender que durante todo esse percurso histórico, desde a Grécia até os dias de hoje, passamos por muitas teorias, debates e conflitos em meio a muitas disputas entre a burguesia e classe popular, pela luta por educação pública e de qualidade, os quais permanecem vivos e em disputa até os dias atuais.

Durante todo esse percurso também a formação de professores se dava de uma forma diferente da que nós conhecemos hoje. As primeiras propostas voltadas ao que hoje conhecemos como formação em curso de Pedagogia iniciaram no ano de 1939, partir do decreto nº 1.190, em que os professores tinham uma formação denominada como “Técnicos em Educação”. Segundo as DCNCP de 2005/2006, a proposta naquele tempo era de atribuir aos técnicos em educação o “estudo da forma de ensinar”. O mesmo parecer das DCNCP 2005, ainda destaca:

Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (BRASIL, 2005, p.2).

Neste mesmo ano, os Cursos de Pedagogia no Brasil se padronizaram, assim como todas as Licenciaturas, que funcionavam no esquema 3+1. No curso de Pedagogia a formação de bacharel era para aqueles estudantes que realizavam três anos com uma formação que contemplava conteúdos específicos desta área. Já a formação em licenciatura, com conteúdos específicos dedicados à Didática e à Prática de Ensino, ou seja: “[...] permitia atuar como

professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino” (BRASIL, 2005, p.3).

A partir do ano de 2005 com as DCNCP, os Cursos de Pedagogia tiveram que se reorganizar e as formações por habilitação foram extintas dos currículos dos cursos. Com as novas DCNCP a formação para docência na Educação Infantil foi incorporada como obrigatória, juntamente com a formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, as instituições que ofereciam o Curso de Pedagogia tiveram que criar um Projeto Político Pedagógico para seu curso, tendo um prazo de um ano para se formalizarem.

Para prosseguir, trarei uma breve contextualização do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e seu percurso de reorganização, a partir das novas DCNCP, em que a formação para docência na Educação Infantil foi incorporada como obrigatória, juntamente com a formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## 2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

A história do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC começou com oito estudantes no ano de 1960, além disso, foi o primeiro curso do Estado junto com outras 6 faculdades<sup>2</sup>. Porém o curso de Pedagogia da UFSC só teve o seu reconhecimento no ano de 1975, através do “[...] parecer do CFE nº 445, de 5 de fevereiro de 1975, e pelo Decreto da Presidência da República nº 75.590, de 10 de abril de 1975” (PPPC, 2008, p.4). O curso tinha como finalidade “[...] formar professores para o ensino médio, para a docência na Escola Normal e profissional (bacharéis) para as atividades educacionais não docentes” (PPPC, 2008, p.4). Até 1962 o curso era dividido em: disciplinas de fundamentos da educação e pelas disciplinas técnicas. Ou seja, a formação era dividida em bacharéis e licenciados, essa configuração é conhecida no esquema 3+1, ou seja, três anos eram voltados para disciplinas específicas e mais um ano para licenciar, com disciplinas voltadas para a didática.

A partir de 1968, através da Lei da Reforma Universitária nº 5.540, a formação em Pedagogia passou a ser oferecida por habilitações. Em 1969 segundo o DCNCP (2005) o curso de Pedagogia passou a ter uma finalidade e uma outra forma de organização e de funcionamento:

---

<sup>2</sup> Os outros Cursos que deram origem a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) são: (Direito, Farmácia e Odontologia, Medicina, Engenharia, Serviço Social e Filosofia.

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, 2005, p. 3).

No ano de 1970 na UFSC só existia um departamento, que se chamava Departamento de Métodos de Ensino (MEN) com 10 (dez) professores e, no ano de 1977, esse departamento (MEN) se dividiu e formaram-se três novos departamentos, sendo eles: Departamento de Estudos Especializados (EED), Departamento de Métodos de Ensino (MEN) e o Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), este terceiro nunca foi implementado, pois “derivou da ideia de concentrar junto ao curso de Pedagogia as áreas afins: História, Filosofia, Sociologia e Economia da Educação” (PPPC, 2008, p.7).

A reforma implementada no ano de 1973 resultou em uma mudança significativa para a história do curso de Pedagogia da UFSC, que implicou em uma reorganização:

[...] acadêmica do curso, adotando-se o regime semestral, por créditos e matrícula por disciplina; caracterizou-se como curso de licenciatura, organizado em dois ciclos: o ciclo de estudos básicos e o ciclo de estudos profissionalizantes, conforme Portaria do Gabinete do Reitor nº 258, de 30 de junho de 1971. O curso tinha a duração de oito semestres (quatro anos), 2.670 h/a (PPPC, 2008, p.6).

Outra mudança significativa se deu em 1980 quando houve a implementação da habilitação de Pré-escola e, devido às discussões surgidas naquele momento, no ano seguinte, a habilitação de educação especial. Essa organização curricular se manteve até o ano de 1988. No ano de 1991 ocorreu mais uma mudança na reforma da matriz curricular do curso, sendo que:

A década de 1980 foi marcada por tensões e impasses; as reformas curriculares expressavam embates e barganhas entre visões “mais modernas” e “mais tradicionais” do Curso de Pedagogia. As indicações para a reformulação curricular, no Brasil, indicavam a ampliação do papel do especialista e inserção profissional, expressando reivindicações por uma formação voltada para as reais necessidades das comunidades. Como decorrência dessas proposições, as novas orientações curriculares voltavam-se para a formação do especialista e do professor, porém sob novos parâmetros, concentrando-se nas fases iniciais disciplinas de fundamentação teórico-filosófica que contribuíssem para a compreensão da realidade educacional em sua totalidade. A mudança curricular proposta foi implantada parcial e gradualmente (PPPC, 2008, p.7).

Após muitas mudanças e impasses nos anos 90, definiu-se o objetivo do curso de Pedagogia: “[...] sob forma de licenciatura plena formará pedagogos para atuar no Magistério

de 1º. Grau – séries iniciais, Magistério de 2º. Grau, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão escolar” (PPPC, 2008, p.8). Essa matriz curricular foi implementada em 1995, em que o curso era composto por 6 fases, voltadas para disciplinas específicas, realizadas ao longo de 3 anos e depois o estudante escolheria a habilitação que desejava cursar: habilitação Pré-escolar, habilitação educação especial ou habilitação supervisão escolar, sendo essa habilitação realizada no último ano do curso.

No ano de 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), estabelecem uma nova organização nos cursos de Pedagogia no Brasil, através dos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006. Essas diretrizes colocaram o fim nas habilitações e incluíram a formação para a docência com crianças de 0 a 5 anos no currículo.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, a última matriz curricular foi definida após muitas discussões realizadas pelo colegiado do Curso de Pedagogia, que criou um Grupo de Trabalho (GT) em que estavam presentes uma funcionária, professores, representantes do Centro Acadêmico Livre de Pedagogia (CALPE), direção do Centro de Ciências da Educação e também Coordenadoras do curso da época. Esse GT realizou várias assembleias durante um ano e quatro meses, sendo que na última delas aprovaram a matriz curricular (PPPC, 2008, p.1-2).

Ainda nessa reflexão de mudança no currículo do curso, muito importante nesse processo, foi um documento final aprovado no evento do I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras, realizado na UFSC em setembro de 2006, o qual ajudou na definição da matriz curricular, levantando pontos importantes, os quais, todos os cursos deveriam seguir. Além disso, foram levados em conta para a reforma deste currículo, outros documentos que remetem a formação de professores, em especial, aqueles relacionados do curso de Pedagogia (PPPC, 2008, p.3), como a DCNCP. Sendo assim, a partir do início do ano de 2009 essa matriz curricular passou a entrar em vigor e se mantém até os dias atuais.

A partir dessa nova matriz curricular o curso é formado por três eixos norteadores como é apresentado no Projeto Político: a) Educação e Infância, b) Organização dos Processos Educativos e c) Pesquisa. Como informa o Projeto Político: “estes eixos articulam-se entre si e com as disciplinas gerais e específicas que representam também, por sua vez, especificidades e/ou aprofundamentos no âmbito da formação” (PPPC, 2008, p.20) sendo que o próprio PPPC informa que, dentre os três eixos, o Eixo Educação e Infância é o que contempla maior carga horária do curso. Ao analisar o mesmo documento, destaca-se em relação ao Eixo Educação e Infância:

[...] tem como objetivo constituir-se na dimensão integradora da formação para a docência em instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a docência nos anos iniciais não se reduza ao universo infantil, mas também abranja jovens e adultos, este eixo articulador tem como foco a educação das crianças em instituições educativas, sejam estas creches, pré-escolas ou escolas de Ensino Fundamental (PPPC, 2008, p.21).

Já o Eixo Organização dos Processos Educativos ocupa a segunda maior carga horária, e tem como objetivo aproximar e aprofundar os conhecimentos voltados à organização escolar, desde a creche até o 5º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses conhecimentos visam dar condições aos estudantes compreender como funciona a organização nos sistemas de ensino em todos os níveis (municipal estadual e nacional), em todas as modalidades e também como se dá o trabalho nesses espaços escolares.

As disciplinas voltadas para os eixos de Educação e Infância e Organização dos Processos Educativos, são voltadas para a formação da docência, enquanto o Eixo Pesquisa é “[...] compreendido como mediação necessária a apropriação das bases epistemológicas, científicas e metodológicas do conhecimento educacional e escolar, visa a formação do professor como pesquisador” (PPPC, 2008, p.21).

A Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UFSC destaca que o acadêmico deve aprender e se apropriar dos conhecimentos referente à educação e relacionar o que foi aprendido com a prática. Sendo assim o estudante deve compreender:

[...] que o percurso curricular proposto deve possibilitar a formação de professores como intelectuais e, assim sendo, com domínio das bases epistemológicas do conhecimento escolar e de suas áreas específicas de atuação, das bases da pesquisa na educação como condição necessária para o estabelecimento de relações teoria-prática não “coladas” nas demandas pragmáticas da escola e/ou do campo educacional (PPPC, 2008, p. 43-44).

Atualmente, a matriz curricular 2009.1, ainda em vigor, com carga horária total de 3870h/a, das 3200 horas reivindicadas pelos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2005, p.14). O curso está organizado em 9 semestres (4 anos e 6 meses), de forma presencial no período vespertino. Para que o/a estudante adquira o diploma de Pedagogo/a precisa completar um total de 52 disciplinas obrigatórias entre elas estão dois NADE, dois estágios obrigatórios, disciplinas obrigatórias, Trabalho de Conclusão de curso, Atividades técnico-científicas ou culturais e pelo menos uma disciplina optativa. Com relação às disciplinas do Núcleo de Aprofundamento de Estudos - NADE, o acadêmico pode escolher entre as disciplinas ofertadas naquele semestre, porém, nem sempre são ofertadas no semestre, ou então são

ofertadas no contra turno (matutino ou noturno). Já a disciplina optativa<sup>3</sup> é de escolha do aluno, que pode ser escolhida entre as ofertadas no curso, ou disciplinas optativas ofertadas em outros cursos, desde que contemplem 72 horas aula. Entre as Atividades técnico-científicas, o acadêmico somar um total de 108 h/a, essas atividades podem ser contabilizadas em: congressos, semanas acadêmicas, assistir defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso, seminários, cursos, entre outras.

Atualmente, existem 2 departamentos no curso: Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e Departamento de Estudos Especializados (EED), nesses departamentos estão distribuídos o corpo docente, com 73 professores efetivos e 15 substitutos no MEN e 32 professores efetivos e 4 substitutos no EED que atuam no curso de Pedagogia. O número de estudantes, com matrícula regular no curso, no ano de 2019 soma 383 estudantes<sup>4</sup>.

Livramento (2014), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como título *Reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFSC: uma análise do movimento desenvolvido entre 2009-2014* traz em sua pesquisa, como se deu o processo de reformulação do Curso de Pedagogia, analisando atas do Curso de Pedagogia, o Projeto Político Pedagógico e as DCNCP e um questionário realizado com estudantes da nona fase. Segundo Livramento (2014), essa questão da reforma curricular do curso iniciou no ano de 2011, após a definição da nova matriz, sendo realizadas várias discussões nas assembleias e nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Livramento (2014) destaca ainda em sua pesquisa participou de muitas discussões durante sua trajetória no curso, o que a levou a escrever seu TCC sobre este tema. Além disso, nesses espaços de discussão, envolveram-se acadêmicos, professores e funcionários, que debatiam as ementas das disciplinas e os horários que algumas delas seriam ofertadas (LIVRAMENTO, 2014).

Durante minha trajetória de estudante, nesses quatro anos de curso, participei de uma assembleia em 2018, onde discutimos sobre uma nova reforma curricular do curso. Em assembleia realizada pelo CALPE, novamente essa discussão voltou a ser debatida, já que algumas disciplinas seriam retiradas, outras realocadas em outras fases, além da definição de novas disciplinas que entrariam para o currículo.

### 2.3 CURRÍCULO E RELAÇÕES DE SABER-PODER

---

<sup>3</sup> Com relação a disciplina optativa, o aluno é obrigado a fazer pelo menos uma, mas pode fazer mais caso queira.

<sup>4</sup> Dados coletados na coordenação do curso de Pedagogia e nos Departamentos MEN e EED.

Para iniciar este tópico precisamos entender que existem diferentes concepções de currículo, marcadas pelo momento histórico e relacionadas a questões como: que indivíduo quero formar? Para que sociedade? Quais conhecimentos serão válidos? Quem deve selecionar esses conhecimentos válidos? Estas questões são respondidas pelas teorias do currículo, que são apresentadas de forma bem suscinta por Silva (2010): Teorias Tradicionais, Teoria Críticas e as Teorias Pós-Críticas. Aqui, ao levantar essas questões, destacamos “currículo” como uma disputa de poder e saber.

Silva (2010), sugere que deveríamos definir as teorias do currículo como discursos sobre currículo, pois a definição de teorias do currículo é problemática porque “[...] a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (SILVA, 2010, p.11). Desta forma ingênua, uma teoria do currículo é algo que acreditamos que já exista, que bastou ser encontrada e descrita. Todavia, Silva (2010) enfatiza que para ele a teoria:

[...] não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (SILVA, 2010, p.11).

Para dar continuidade a sua explicação Silva (2010) cita o modelo de Bobbitt, principal representante das Teorias Tradicionais, que foi o primeiro a definir o currículo e a comparar o termo currículo como uma fábrica. Bobbitt diz que “currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2010, p.12). Este modelo de currículo adotado por Bobbitt passou a ser uma realidade adotada por escolas, professores e estudantes.

Normalmente os documentos sobre currículo iniciam definindo o *que é* o currículo. Mas, segundo Silva (2010, p. 14): “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. Silva (2010) é enfático em dizer que para qualquer teoria do currículo volta-se a questão: “o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2010, p. 14). A pergunta *o que* revela que o currículo é sempre resultado de uma seleção: “As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser considerados” (SILVA, 2010, p. 15).

Silva (2010) alerta ainda que nas teorias do currículo a pergunta “o que?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser? ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar? [...] Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (SILVA, 2010, p. 15). Assim, ao tematizar currículo perguntas como: Que tipo de pessoa esse currículo vai formar deve estar presente:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 2010, p. 15).

Como afirma ainda Silva (2010), no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” [...] Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 2010, p. 15). Para o autor, numa perspectiva Pós-Estruturalista, currículo é também uma questão de poder: “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2010, p. 16). É exatamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 2010, p. 16).

Nas Teorias Tradicionais, segundo Silva (2010) existe uma afirmação da neutralidade do currículo, ou seja, de que seriam teorias científicas e desinteressadas: “Ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (SILVA, 2010, p.17). Pelo fato de as Teorias Tradicionais se preocuparem com a organização do processo educativo enfatizam categorias como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

Já a perspectiva das Teorias Críticas ressalta que não há neutralidade quando nos remetemos ao currículo. Além disso, possui uma crítica em relação ao modo de produção capitalista, assumindo o papel da escola como fundamental para as mudanças e transformações dos sujeitos. Para Silva (2010) as Teorias Críticas do Currículo não se limitam a uma só pergunta e sim a muitos questionamentos. Segundo Silva (2010) esta teoria questiona o *por que* de priorizar um tipo de conhecimento e não outro? Questionam o *por que* tal conhecimento deve estar no currículo e não o outro? As teorias críticas assim como as teorias pós-críticas se preocupam com três conexões, entre elas estão a questão de identidade, do saber e também de

poder. Sendo assim, as Teorias Críticas do currículo nos permitem ver uma educação com outro olhar. As categorias presentes nesta teoria do currículo enfatizam: a ideologia, reprodução cultural e social, o poder, a classe social, capitalismo, as relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, o currículo oculto e a resistência.

Para além da crítica aos conhecimentos que estavam sendo privilegiados no currículo, que eram conhecimentos da classe social dominante, passou-se a questionar também que esses conhecimentos eram todos produzidos e contados por homens, sendo esses homens na maioria brancos, a partir daí começaram a aparecer questões de raça e de gênero na discussões sobre o currículo. E foi a partir dessas discussões que surgem as Teorias Pós Críticas do Currículo, liderados por mulheres, por negros e por homossexuais, por meio de forte crítica, justificam que esses conhecimentos eram/são da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Essa é a diferença das Teorias Críticas para as Pós-Críticas, ou seja, incluem outras categorias que não eram pensadas até então como constituidoras das diferenças na nossa sociedade. Essa perspectiva vai além da tolerância e do respeito às diferenças, pois segundo Silva (2010, p.88):

[...] diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas, na medida em que elas estão constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdades.

Essas diferenças são colocadas em questão em um currículo multiculturalista crítico. De acordo com Silva (2010), na perspectiva Pós-Crítica, para além das categorias da perspectiva crítica entram outros elementos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

#### 2.4 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da Educação Infantil passou por muitos momentos, antes da constituição de 1988 e da LDB por exemplo o educar e cuidar eram concebidos separadamente, tudo dependia da instituição. Segundo Cerisara (1999) o educar ficava com as instituições das classes mais favoráveis, onde existia um ensino semelhante ao que temos no ensino fundamental e o cuidar que ficava como responsabilidade das instituições assistencialistas, sendo assim, o trabalho dedicado ao cuidar era menos valorizado do que o trabalho educativo do educar. Porém, nos

dias de hoje, sabemos que o cuidar e educar são ações indissociáveis e complementares, pois estas duas questões fazem parte do trabalho pedagógico de um profissional de educação que atue nessa área. Ao trocar uma fralda, ou alimentar um bebê, entre outras ações, o/a professor/a também está educando essa criança, ou para a emancipação ou para a submissão, a depender do modo como concebe esse cuidado. Essa histórica vinculação institucional diferenciada para creche e pré-escola trouxe a dicotomia entre o cuidar e educar:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (BRASIL, 2009, p.1).

A partir de movimentos em defesa dos direitos das crianças e da infância que ocorriam não só no Brasil, mas também no mundo todo, surgiu em 1959 a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e junto veio o movimento de luta por creches e pré-escolas como um direito a todas as crianças, independentemente da sua classe social. O direito a creche e pré-escola se efetivou a partir da Constituição de 1988, que passou a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, dever do Estado e direito da criança. Segundo Campos (2008), a Educação Infantil, do modo que a conhecemos hoje, surge devido a movimentos realizados em sua maioria por mulheres e por defensores da Educação Infantil.

Desta forma, o mercado de trabalho para esses profissionais na educação aumentou e foi com a LDB de 1996 que se passou a ter uma exigência mínima de formação para atuar com essas crianças, ou seja, passou-se a considerar a necessidade de profissionalização para atuação docente na Educação Infantil. Anteriormente a LDB de 1996, qualquer pessoa poderia ser professora, não precisava de qualificação, bastava ser mãe e mulher. Segundo Campos (2008) a profissional que ficava neste cargo era:

[...] leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças (CAMPOS, 2008, p.122).

Nos dias de hoje as crianças tem seus direitos assegurados pelos documentos: DCNEI, Constituição de 1988, ECA e LDB/96, essa garantia se deu devido a muitos movimentos que ocorreram não só no Brasil, mas também no mundo, em que às crianças foram assegurados em lei os seus direitos. Na Constituição de 1988, existem quatro artigos muito importantes para a

Educação Infantil, o primeiro é o Art. 205º, que traz a educação como um direito de todas as crianças e jovens e que é dever do Estado assegurar esses direitos junto à família. Outro artigo muito importante é o 206º, que se refere à organização do ensino. No artigo 208º, é a primeira vez que a Constituição traz a Educação Infantil como um direito da criança pequena. Por fim, temos o artigo 211º, que se refere a quem vai subsidiar a Educação Infantil, que neste caso são os Municípios.

O artigo 29º da LDB de 1996 define a educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, como a primeira etapa da Educação Básica, afirma também, em seu artigo 30º, o direito à educação dessas crianças em creches e pré-escolas públicas sem critério de seleção. Esse artigo 30º destaca a creche ou “entidades equivalentes” para crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos e 11 meses de idade. Por fim, o artigo 62º, se refere a formação necessária para atuação profissional na Educação Infantil:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.28).

O mesmo artigo traz em seus incisos que a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios deveram garantir o acesso à formação inicial, capacitações e formação continuada para estes profissionais. Além disso, o documento ainda ressalta que a formação deve ocorrer, preferencialmente, de forma presencial e ser oferecida na educação pública. Sendo assim, o inciso 4º do artigo 62º diz que, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 1996, p.28).

Cerisara (1999) destaca que a inclusão das creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica visou romper com a histórica visão das creches como “depósitos de crianças” ou “substitutos maternos” e contemplar, de forma indissociável, o educar e o cuidar em complementaridade às ações das famílias. O caráter indissociável atribuído a essa expressão, amplamente demarcada como especificidade da área ao longo das últimas décadas, significa a não hierarquização entre as ações e um afastamento a compreensão do cuidado limitado a práticas higienistas de cuidado ao corpo e a educação a práticas ligadas a mente, por sua vez tomadas como preparatórias para as etapas posteriores, ou seja: “não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental” (CERISARA, 1999, p.15).

Sendo assim, é preciso, por um lado, romper com a concepção de cuidado como assistencialismo e, ao mesmo tempo, romper com essa ideia de escolarização na Educação Infantil e construir um trabalho pedagógico voltado para as crianças de 0 a 6 anos. Este termo Educação Infantil, e não Ensino Infantil foi definido, justamente, para tirar esta ideia de escolarização e priorizar o processo educativo das crianças em suas múltiplas dimensões humanas. Esta questão colocada por Cerisara (1999), é um dos desafios colocados ao profissional da Educação Infantil que precisa:

[...] ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais (CERISARA, 1999, p.16).

O trabalho docente em creches e pré-escolas envolve desafios referentes a concepções, fundamentos e saberes específicos relacionados às crianças, infâncias, brincar, educação, desenvolvimento infantil, aquisição de conhecimentos, autonomia, relacionamento criança-professor/a, socialização, criatividade, corporeidade, ludicidade, diversidade humana (etnia, gênero e inclusão), entre outros temas, que abarcam os processos de cuidar e educar. Desse modo, a formação para a docência na Educação Infantil tem especificidades tanto com relação a faixa etária das crianças, quanto ao modo como se concebe o processo de desenvolvimento das crianças e de como elas se apropriam dos conhecimentos.

Segundo Rocha (2012) a Educação Infantil, assim como as demais etapas da educação básica, possui suas especificidades, onde sua função centra-se nos direitos das crianças e também na formação integral direcionada a diversas dimensões humanas, como: intelectual, expressiva, linguística, corporal, emocional, social e cultural. Esta função deve ser realizada “através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica” (ROCHA, 2012, p. 13). Rocha (2012) destaca que a organização pedagógica deve ser pautada a partir do cotidiano das crianças, onde observamos suas interações com as outras crianças e adultos, as brincadeiras presentes nos contextos em que elas estão inseridas e também as diversas formas de linguagens, sendo elas: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita.

A partir disso, Rocha (2012), aponta ferramentas pedagógicas necessárias para colocar esta organização pedagógica em prática sendo a observação e registro, das ações, relações, linguagens, interações e brincadeiras das crianças a forma de conhece-las melhor, para, a partir desses registros, temos critérios importantes para o planejamento da ação pedagógica e também

para a composição da documentação pedagógica. É muito importante que o profissional de Educação Infantil conheça bem as crianças, ou seja, seu pertencimento social de classe, de gênero, de raça/etnia de modo a orientar o planejamento e as ações educativas. E, por último, se deve “[...] conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógicas a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais para estes fins” (ROCHA, 2012, p.23).

Nesses espaços, os brinquedos e demais materiais devem estar de fácil alcance para as crianças; as imagens expostas e a decoração da sala mostrando as diversas culturas e etnias, os espaços devem possibilitar o acesso a todas as crianças, promovendo a inclusão também das crianças com deficiência; os brinquedos devem ser de diferentes materiais, para que as crianças explorem diversas texturas; os móveis se localizem em lugares adequados, para não impossibilitar as crianças de ver o profissional e espaços fora de sala, onde as crianças possam desenvolver suas linguagens e promover as interações com as crianças de outros grupos, além de relações com a natureza. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), esse trabalho pedagógico, realizado por esses profissionais, que atuam na Educação Infantil, não tem como objetivo a seleção, promoção ou classificação dessas crianças, mas sim para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem delas.

Para compreender essas especificidades das ações docentes na Educação Infantil, é necessário ter uma formação inicial e continuada adequada, com disciplinas que contemplem a Educação Infantil. Segundo Kramer (2006), compreender essas especificidades é um grande desafio para estes profissionais, pois lidam com diferentes realidades das crianças e suas famílias.

As DCNCP (2005/2006) foram de grande importância para a formação inicial destes profissionais que atuam na Educação Infantil, pois Segundo Kramer (2006), antes dessas Diretrizes, ainda haviam profissionais atuando com as crianças de 0 a 6 anos que não possuíam nenhuma formação. A partir das DCNCP a formação inicial para a Educação Infantil passou a fazer parte do currículo nas instituições que oferecem Cursos de Pedagogia, com disciplinas voltadas a esta primeira etapa da educação básica.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ACHADOS DA PESQUISA

Para elaborar esta pesquisa foi preciso traçar um percurso até o objetivo ser alcançado. Todo esse percurso que passamos para elaborar uma pesquisa é denominado de metodologia. Para Minayo (2009, p. 14) uma metodologia de pesquisa é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A autora ainda destaca que na produção de conhecimentos científicos existem dois tipos de pesquisas a qualitativa e a quantitativa. A qualitativa, é empregada em pesquisas voltadas as Ciências Sociais, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21). Enquanto isso, a pesquisa quantitativa, como o próprio nome diz trabalha com números, quantificando dados. Ambas têm sua importância, mas cada pesquisa opera em uma perspectiva diferente.

Esta pesquisa tem origem **qualitativa** e se trata de uma análise documental, ou seja, análise do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sendo eles o Projeto Pedagógico, o currículo, as disciplinas e as ementas do Curso de Pedagogia da UFSC de 2009. Segundo Minayo (2009) a análise de documentos serve para “compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto” (MINAYO, 2009, p.27). A partir desta compreensão e relacionando com outras pesquisas empíricas podemos alcançar os objetivos desta pesquisa.

Para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, optamos pela **Técnica de Análise de Conteúdos** que nos permitiu organizar os dados, para, a partir dessa organização, realizar algumas análises. A Técnica de Análise de Conteúdo se trata de um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42 *apud* GOMES, 2019, p. 76).

Desta forma, analisamos o processo de elaboração, organização e estruturação do currículo, a quantidade de disciplinas que compõe a formação geral do Curso de Pedagogia da UFSC, bem como as disciplinas, a partir dos títulos e das suas ementas, que tratam especificamente da Educação Infantil.

#### 3.1 OS EIXOS QUE ORGANIZAM O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

A partir da ideia de Silva (2010), de que as teorias críticas e pós-críticas do currículo questionam *por que* determinado tipo de conhecimento e não outro é priorizado em um currículo? Ou *por que* tal conhecimento deve estar no currículo e não o outro? Realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSC (2009) buscando, além das disciplinas e suas ementas, conhecer o processo de elaboração, organização e estruturação desse currículo.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSC (2009) está estruturado em três eixos, são eles: a) Educação e Infância; b) Organização dos processos Educativos e; c) Pesquisa. Para melhor compreender essa organização elaboramos o Quadro 1, no qual, reunimos as disciplinas de cada eixo e criamos um quarto eixo para apresentar as demais disciplinas que compõe o curso.

**Quadro 1: Distribuição das disciplinas no Projeto Político Pedagógico do Curso**

<b>Eixos</b>	<b>Disciplinas (horas/ fase (f))</b>
<b>Educação e Infância</b>  <b>756 horas/aula</b>	Educação e Infância I, II, III (Natureza Comum) - 54h +54+36horas (1 <sup>a</sup> .2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup> f) Educação e Infância IV, (Educação Infantil) - 72 horas (4 <sup>a</sup> f) Educação e Infância V, VI (Natureza comum) - 54+54 horas (4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> f) Educação e Infância VII - Estágio Educação Infantil - 216horas (7 <sup>a</sup> f) Educação e Infância VIII - Estágio nos anos iniciais do Fundamental total: - 216 horas (Específica EF) (8 <sup>a</sup> f)
<b>Organização dos Processos Educativos</b>  <b>468 horas/aula</b>	Organização dos Processos Educativos I e II (comum) - 54+54 horas (2 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> f) Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II (Específica Educação Infantil) - 72+72 horas (5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> f) Didática I e II (Específica EF) - 72+72 horas (3 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> f?) Organização dos processos coletivos do trabalho escolar (Específica EF) - 72 horas (8 <sup>a</sup> f)
<b>Pesquisa</b>  <b>522 horas/ aula</b>	Iniciação à Pesquisa (Natureza Comum) - 54 horas (3 <sup>a</sup> f) Pesquisa em Educação I, II e III (Natureza Comum) - 54 + 54 + 36 horas (4 <sup>a</sup> 6 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> f) 2 - Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADE (Comum/Específica) - 54+54 horas (4 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup> f) Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Natureza Comum) - 216horas (9 <sup>a</sup> f)
<b>Outras disciplinas obrigatórias</b>  <b>1.944 horas/aula</b>	<b>Fundamentos da educação</b> Educação e Sociedade I e II - 54+54 horas (1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> f) Filosofia da Educação I e II - 72+72 horas (1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> f) Teorias da Educação - 54 horas (3 <sup>a</sup> f) História da Educação I e II – 72+72 horas (2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> f) Psicologia, Educação e Infância - 72 horas (1 <sup>a</sup> f) Aprendizagem e Desenvolvimento – 72 horas (3 <sup>a</sup> f) <b>Fundamentos / histórico-crítica / instituição</b> Introdução a Pedagogia - 54 horas (1 <sup>a</sup> f) Estado e Políticas Educacionais - 72 horas (1 <sup>a</sup> f) Educação e Trabalho – 54 horas (2 <sup>a</sup> f) <b>Fundamentos Teóricos metodológicos</b> Linguagem Escrita e Criança (metodologia específica do ensino) -54 horas (3 <sup>a</sup> f) Alfabetização (metodologia específica do ensino) - 54 horas (4 <sup>a</sup> f) Literatura e Infância (metodologia específica do ensino) - 54 horas (5 <sup>a</sup> f) Língua Portuguesa e Ensino (metodologia específica do ensino) – 54 horas (6 <sup>a</sup> f) Geografia, Infância e Ensino (metodologia específica do ensino) – 90 horas 5 <sup>a</sup> f) História, Infância e Ensino (metodologia específica do ensino) – 90 horas (5 <sup>a</sup> f)

	Ciências, Infância e Ensino (metodologia específica do ensino) – 90 horas (4ª f) Educação Matemática e Infância – 72 horas (4ª f) Fundamentos e Metodologia da Matemática – 72 horas (5ª f) Infância e Educação do Corpo - 72 horas (6ª f)
	<b>Múltiplas Linguagens</b> Arte Imaginação e Educação - 72 horas (2ª f) Comunicação e Educação – 72 horas (7ª f)
	<b>Exigências na educação pública</b> Diferença, Estigma e Educação – 54 horas (1ª f) Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial – 54 horas (6ª f) Educação de Jovens e Adultos – 72 horas (6ª f) Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos - 72 horas (7ª f) Língua Brasileira de Sinais – 72 horas (9ª f)
<b>Optativa</b>	<b>1 Disciplina que contenha pelo menos 72 horas</b>
<b>Atividade Técnico-Científicas ou Culturais</b>	<b>Atividade Técnico-Científicas ou Culturais</b> - Devem contabilizar um total de 108 horas
<b>Total</b>	<b>3.870 horas</b>

Fonte: Elaborado a partir da Matriz Curricular Atualizada em: 20 de novembro de 2019.

Ao organizar o Quadro 1 percebemos que alguns dados constantes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSC (2009) estavam diferentes da matriz curricular atual entregue pela coordenação no dia 20 de novembro de 2019. A coordenação do curso informou que do ano de 2008 até 2019.1, o currículo apresentou a necessidade de ajustes, sendo então realizadas algumas adaptações curriculares<sup>5</sup> alterando a carga horária de algumas disciplinas como *Educação e Infância V: Conhecimento, Jogo, Iterações e Linguagens I* que antes possuía 72 horas e após a reforma possui 54 horas, *Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos Anos Iniciais* que tinha 144 horas e agora, para igualar os estágios possui 216 horas e *LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)*, também teve sua carga horária aumentada de 54 horas para 72 horas. Além disso, houve uma alteração no nome da disciplina de *Psicologia da Educação* que passou a se chamar *Psicologia, Educação e Infância*, por ser um curso que deve formar professoras/es para as duas primeiras etapas da educação básica, acrescentou-se a palavra Infância na ementa. Na nossa avaliação, essas adaptações foram pertinentes, tanto com relação as alterações das cargas horárias atribuídas a cada uma delas, quanto às novas denominações. Em particular, gostaríamos de mencionar que faz todo sentido que a disciplina *Psicologia da Educação* passasse a se chamar *Psicologia, Educação e Infância*, incorporando o termo *Infância*, pois afinal, se trata de um curso que busca

<sup>5</sup> A coordenação do curso de Pedagogia informou que essas adaptações curriculares saíram em pequenas Portarias que a PROGRAD – Pró-reitora de Graduação autoriza todos os anos. Porém não estão ainda atualizadas no PPPC do curso, pois o NDE – Núcleo Docente Estruturante ainda está trabalhando nisso.

trazer para os/as estudantes conhecimentos referentes a Psicologia da Educação em sua interface com a infância.

Ao analisar o Quadro 1 podemos observar que o Eixo *Educação e Infância* soma um total de 756 horas, enquanto o Eixo de *Organização dos Processos Educativos* soma 548 e o Eixo *Pesquisa* 522 horas. Nesse Quadro 1 ainda há um quarto Eixo (criado por nós para auxiliar na análise), que somam 1.944 horas, composto por disciplinas que se articulam com os outros três Eixos. Esses Eixos somam um total de 3690 horas de disciplinas obrigatórias que os estudantes necessitam cursar. Além dessas disciplinas obrigatórias faz parte da formação a exigência em somar 108 horas de Atividades Técnico-Científicas ou Culturais e mais 72 horas de disciplinas optativas, totalizando as 3.870 horas obrigatórias que a/o estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSC necessita cursar para se formar.

Os dois primeiros Eixos: *Educação e Infância* (756 horas) e *Organização dos Processos Educativos* (548 horas) contemplam disciplinas importantes para a docência nas duas etapas da educação básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do EF). Em relação às disciplinas que compõem o Eixo *Pesquisa* (522 horas), segundo o PPPC do curso de Licenciatura em Pedagogia, esse conjunto de disciplinas ervem para dar embasamento teórico a respeito das pesquisas ao estudante, formando não só um/a professor/a, mas também um/a pesquisador/a.

A elaboração do quarto Eixo: *Outras disciplinas obrigatórias*, se deu com base nos dados e agrupamento de disciplinas que estão no PPPC, embora a denominação Eixo seja uma criação nossa, para facilitar as análises. As disciplinas relacionadas a esse quarto Eixo estão no PPPC reunidas em agrupamentos como destacamos em negrito no Quadro 1: a) *Fundamentos da Educação*, ou seja, reúne disciplinas que tratam sobre os fundamentos da educação como Sociologia, Filosofia, Psicologia, Teorias da Educação, História da Educação, etc; b) *Fundamentos / histórico-crítica / instituição*, reúnem disciplinas que relacionam a educação e as relações sociais e institucionais, as políticas educacionais, o Estado e o mundo do Trabalho; c) *Fundamentos Teóricos metodológicos*, são disciplinas agrupadas que tem em comum os conhecimentos teóricos e metodológicos, mais conhecidos como as metodologias, que o/a professor/a precisa dominar para atuar na educação; d) *Múltiplas Linguagens* são disciplinas que servem para reconhecer as múltiplas linguagens, em particular da Arte e da Comunicação, que as/os professores/as devem conhecer de modo a fundamentar sua docência; e) *Exigências na educação pública*, que reúne disciplinas com conteúdos curriculares voltados para a educação de pessoas com deficiências, para as relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos; para a análise e estudo do fenômeno da violência contra a infância.

Ao reunir as disciplinas nesse Quadro 1 rememorei que, no meu percurso acadêmico, sempre ouvi de professores e entre os pares do curso, a afirmação de que no curso de Pedagogia há muitas disciplinas sobre infância, havendo uma repetição desnecessária de conteúdos na nossa formação inicial. Talvez essa afirmação se dê pelo fato de existir muitas disciplinas com o nome *Educação e Infância*, oito no total como podemos ver no Quadro 1.

Porém, ao ler as ementas é possível ver que se tratam de temáticas distintas e também de conteúdos distintos, assim como, minha experiência como aluna ao viver esse currículo também confirma não se tratar de sobreposição de conhecimentos. Talvez, haveria a necessidade de outras denominações para essas disciplinas, que demarcassem suas particularidades e especificidades, mantendo, no entanto, sua função de delimitar a formação para a infância, pois, a denominação genérica *Educação e Infância* para cada uma dessas disciplinas não revela as temáticas distintas e também de conteúdos distintos de cada uma delas na composição desse Eixo do Currículo do Curso de Pedagogia.

Compreendemos também que ao reunir as disciplinas nesse Quadro 1 os dados revelam que o discurso corrente entre professores e estudantes, de que há um excesso de disciplinas sobre infância no curso de Pedagogia, precisa, ao menos, ser melhor analisado e contextualizado. Pois, mesmo que o eixo *Educação e Infância* (756 horas) some um total de horas maior que o eixo *Organização dos Processos Educativos* (548 horas) e o eixo *Pesquisa* (522 horas), ao contabilizar essas 756 horas do Eixo *Educação e Infância* é preciso considerar o contexto total de horas do curso que somam 3.870 horas de disciplinas obrigatórias. Além disso, é preciso considerar que o quarto Eixo *Outras Disciplinas Obrigatórias* (criado por nós para auxiliar na análise), composto por disciplinas que se articulam com os outros três eixos, somam 1.944 horas, assim, o Eixo infância não é o Eixo com maior número de horas.

Consideramos pertinente aqui, recuperar os achados de outra pesquisa de TCC que também procedeu uma análise do currículo do curso de Pedagogia. Trata-se da pesquisa de Paula Regina Barbosa, que defendeu sua pesquisa em 2016 com o título: “*A formação da docência para a infância no curso de pedagogia da UFSC vista a partir da experiência como estudante (2012-2016)*”. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso traz dados em porcentagem referentes aos Eixos que compõe o currículo e destaca que o Eixo *Organização dos Processos Educativos* somam 13% das horas do curso, o Eixo *pesquisa* soma 14% e o Eixo *Educação e Infância*, 19%<sup>6</sup> da carga horária do curso, sendo que esse Eixo inclui os dois estágios curriculares obrigatórios – da Educação Infantil e o dos anos iniciais do Ensino Fundamental -

---

<sup>6</sup> Na época em que a pesquisa de Barbosa (2016) foi realizada o eixo Educação e Infância Tinha 684 horas.

que computam horas fundamentais para a experiência da relação teoria e prática na formação para a docência. Importante demarcar que esses 3 Eixos juntos somam 46% das horas totais do curso, enquanto os outros componentes curriculares, somam 54% da carga horária do curso (BARBOSA, 2016). Sabemos que o currículo envolve sempre disputas de poder e saber, como indica Silva (2010), todavia, é leviano afirmar, como ouvi tantas vezes no curso, de que o “currículo do curso tem infância demais”, ou que o Eixo *Educação Infância* é o que mais horas contabiliza (o que realmente é verdade se considerarmos somente os 3 Eixos). Todavia, essa afirmação é leviana se não considerar o contexto geral do curso, pois leva a mal-entendidos e equívocos.

### 3.2 AS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS VOLTADAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

Considerando a pesquisa intitulada *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*, realizada por Gatti (2011), em currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, a autora afirma que pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à Educação Infantil. Considerando esse contexto nacional nos interessa, focar nossa análise, para, a partir do todo, ver a configuração da formação para Educação Infantil no currículo do curso de Pedagogia da UFSC. Assim, do total de 3.870 horas de disciplinas obrigatórias que compõem curso, interessa-nos nas análises dos próximos quadros, quantas dessas horas se referem a disciplinas que trazem conhecimentos específicos para a docência na Educação Infantil.

Gatti (2011) confirma que historicamente, nos cursos de Pedagogia, há uma tendência a contemplar mais a formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando uma ausência de disciplinas que tragam conhecimentos específicos para a docência a Educação Infantil: “pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à Educação Infantil, e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido” (GATTI, 2011, p. 114). Como já assinalamos, a partir do ano de 2005 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNCP passam a estabelecer que, na elaboração de currículos dos Cursos de Pedagogia, se contemple a docência em ambas as etapas educativas.

A partir das análises do Quadro 1 verificamos, nos dois primeiros Eixos, as disciplinas que contemplam especificamente conhecimentos referentes a Educação Infantil, sendo assim,

criamos o Quadro 2 com as disciplinas específicas que compõe a docência para a Educação Infantil e as respectivas horas que contemplam cada disciplina:

**Quadro 2: Disciplinas que compõe a docência para a Educação Infantil**

<b>Disciplinas</b>	<b>horas</b>	<b>Fase</b>
Educação e Infância IV - fundamentos da Educação Infantil	72h	4 <sup>a</sup>
Educação e Infância VII - Estágio em Educação Infantil	216h	7 <sup>a</sup>
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I	72h	5 <sup>a</sup>
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II	72h	6 <sup>a</sup>
<b>Total</b>	<b>432 horas</b>	

Fonte: elaborado a partir da Matriz Curricular atualizada 20 de novembro de 2019 e no PPC do Curso

Ao analisar o Quadro 2 percebemos que duas das disciplinas, de um total de oito, do Eixo *Educação e Infância*, compõe disciplinas específicas para a docência na Educação Infantil: Educação e Infância IV e a disciplina de Educação e Infância VII – estágio em Educação Infantil que é a disciplina que contém a maior quantidade de horas/aula.

Importante demarcar que ao analisar o PPC do curso, mais duas disciplinas desse Eixo *Educação e Infância*, ou seja, Educação e Infância V e VI constavam como específicas da Educação Infantil, porém após analisar as ementas e os planos de aula e em consulta a Coordenação do Curso, chegamos a informação de que estas disciplinas pertencem ao Eixo *Educação e Infância*, porém o foco delas está para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que infância não é sinônimo de Educação Infantil e sim, demarcar que se trata de um conceito mais alargado como indica o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que compreende crianças de 0 a 12 anos e envolve todas as crianças de ambas as etapas da Educação Básica.

Ao analisar o Quadro 2 percebemos que outras duas disciplinas específicas para a docência na Educação Infantil são contempladas no Eixo de *Organização dos Processos Educativos*: Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II, ambas com 72horas. Somando as quatro disciplinas específicas para a docência na Educação Infantil chegamos a um total de 432 horas. Vale ressaltar, no entanto, que existem outras disciplinas que trazem em suas ementas a palavra Educação Infantil, porém, abordam conteúdos associados as duas primeiras etapas: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e serão apresentadas mais adiante.

Para melhor conhecer cada uma das quatro disciplinas específicas para a docência na Educação Infantil, elaboramos o Quadro 3, que apresenta as ementas dessas disciplinas que contemplam conteúdos para a docência na Educação Infantil:

**Quadro 3 Ementas das disciplinas específicas para a docência na Educação Infantil**

<b>Ementas</b>
<b>Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil (72h)</b> - 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.
<b>Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil (216h)</b> - 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.
<b>Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I (72h)</b> - 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.
<b>Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II (72h)</b> - 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.

**Fonte: elaborado com base no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC.**

Ao analisar o Quadro 3 percebemos que a disciplina de *Educação e Infância: fundamentos da Educação Infantil* aborda em sua ementa conteúdos referentes a construção histórica, política e pedagógica da Educação Infantil, apresentando as legislações e orientações governamentais e bases teóricas e metodológicas de modelos curriculares em Educação Infantil. Todos esses conteúdos são de grande importância para a docência e comportam um total de 72 horas para esse conteúdo. Essas ementas trazem conteúdos que tratam da Educação Infantil e de suas especificidades, além de atender as indicações das DCNEI (2009). A partir de minha experiência como acadêmica avalio que poderiam, no entanto, aprofundar mais a legislação e os documentos que regem a Educação Infantil, assim como, conhecimentos sobre a dimensão do cuidado na Educação Infantil.

A disciplina de *Educação e Infância VII: Estágio na Educação Infantil* comporta 216 horas, sendo que nessa disciplina os/as estudantes realizam sua atuação docente, conhecendo sobre a instituição onde realizarão o estágio. Nessa disciplina, os/estudantes também se aproximam mais efetivamente das ferramentas da ação pedagógica para docência na Educação Infantil: observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas para, com base nelas, planejar a regência. Essa é uma das disciplinas que compõe o maior número de horas do Curso, juntamente com a disciplina de Estágio nos anos iniciais que possui

a mesma carga horária. A disciplina de estágio é onde colocamos em prática muitos dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, em especial as disciplinas voltadas para a Educação Infantil, servem de base na hora de exercer o estágio.

O Quadro 3 também apresenta as disciplinas de *Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I* e *Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II*, que são disciplinas, como o próprio nome revela, de organização do cotidiano na Educação Infantil: tempo, espaço, atividades, etc. Também nessa disciplina, há conteúdos sobre instrumentos da prática pedagógica: planejamento, documentação (observação e registro); avaliação na Educação Infantil. A disciplina de *Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II*, traz conteúdos como a especificidade do trabalho educativo com bebês, em que são centrais os conhecimentos sobre a organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais, além disso, sobre os processos de inserção das crianças nos espaços coletivos de educação e as relações entre famílias e Educação Infantil.

Ao analisar as ementas das disciplinas, podemos afirmar que o Curso de Pedagogia da UFSC atende as indicações dadas pelas DCNCP (2005/2006) ao contemplar, em seu Currículo, disciplinas específicas para a docência na Educação Infantil, sendo esse, um ponto que merece destaque, pois segundo Gatti (2011) essa não é a realidade da maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil analisados no seu levantamento. A análise das ementas também revela, que o currículo do Curso também atende a indicação dada por Machado (1999), ao recomendar que na formação inicial as disciplinas devem atender não só as especificidades do educar e cuidar, das interações sociais das crianças, mas trazer conhecimentos que contribuam para a especificidade da docência na Educação Infantil:

[...] é preciso que projetos de formação dos profissionais sejam pensados tanto para aquisição de uma competência específica para cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos na perspectiva das interações sociais quanto para atender necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos, levando em conta a trajetória e a configuração atual do campo de atuação profissional, visando a formação de uma competência profissional ampla (MACHADO, 1999, p.94-95).

A autora também afirma que para a docência na Educação Infantil, precisamos lembrar que as crianças bem pequenas possuem especificidades e que “[...] a criança pequena é um ser humano completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento” (MACHADO, 1999, p. 90) e que os conhecimentos para atuar com essas crianças, desde bebês, requerem uma formação específica.

Também Nunes, Corsino e Kramer (2011) destacam que trabalhar em creches e pré-escolas exige, dos profissionais, conhecimentos do desenvolvimento infantil, de questões

curriculares e pedagógicas, da função cultural e social da creche e da escola relevantes para a elaboração de propostas pedagógicas, organização do tempo e espaço, planejamento e registro de atividades, acompanhamento de cada criança e dos projetos realizados, da relação com as famílias e comunidade, aspectos complexos que demandam formação.

### 3.3 DISCIPLINAS QUE TAMBÉM CONTEMPLAM NA EMENTA CONTEÚDOS VOLTADOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

A fim de localizar mais elementos/conteúdos que possam contribuir com a formação para a docência na Educação Infantil no curso de Pedagogia, buscamos nas ementas a incorporação de temas relativos a Educação Infantil por meio de uma seleção de palavras-chaves como: *Educação Infantil, Creche, Pré-escola, Bebês e Crianças Pequenas*. Após a definição dessas palavras localizamos nas ementas as palavras-chaves a fim de reunir as disciplinas que tratassem de Educação Infantil.

Apresentamos o conjunto de disciplinas que foram localizadas por meio das palavras-chaves no Quadro 4 que segue:

**Quadro 4: Conjunto de disciplinas que na ementa apresentam as palavras-chaves**

Palavras-chaves	Nome das Disciplinas e carga horária	Fase
Educação Infantil	Educação e Sociedade I (54h)	1ª
	Ciências, Infância e Ensino (90h)	4ª
	História, Infância e Ensino (90h)	5ª
Creche,	Educação e Infância I (54h)	1ª
Pré-escola	Educação e Infância I (54h)	1ª
Crianças Pequenas	Nenhuma	-
Bebês	Nenhuma	-

Fonte: elaborado a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFSC, CED, 2008).

Ao observar o Quadro 4 podemos notar que existem disciplinas que contém em sua ementa a palavra-chave *Educação Infantil, Creche, Pré-escola*, porém, elas não tratam especificamente da Educação Infantil, mas sim, da Infância de forma mais alargada (de 0 a 12 anos), concebendo a infância perpassando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para melhor visualização dos dados apresentamos no Quadro 5 as ementas de cinco disciplinas que trazem as palavras-chaves utilizadas:

**Quadro 5: Ementas das disciplinas que trazem as palavras-chaves eleitas**

<i>Educação Infantil</i> 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. <b>A infância como fenômeno social e sua relação com a docência no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.</b> Os métodos sociológicos clássicos e os processos de pesquisa social na educação.
<i>Educação Infantil</i> Ciências, Infância e Ensino (90h)	A produção do conhecimento científico: aspectos epistemológicos, culturais e políticos. <b>As ciências e seu ensino para a infância:</b> história e perspectivas de pesquisa. Conceitos científicos e as abordagens de ensino voltadas à infância. <b>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.</b> Saberes e práticas escolares: o ensino de ciências na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.
<i>Educação Infantil</i> História, Infância e Ensino (90h).	Abordagens, conceitos e noções. <b>Diversidade de fonte, suas interpretações e usos na Educação Infantil e no ensino de História nos anos iniciais.</b> Saberes e práticas escolares: o ensino de História na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.
<i>Pré-escola</i> Educação e Infância I (54h)	Criança e infância: conceituação e campos de estudo. Construção da infância e determinações sócio-históricas. <b>Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.</b>
<i>Creche</i> Educação e Infância I (54h)	Criança e infância: conceituação e campos de estudo. Construção da infância e determinações sócio-históricas. <b>Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.</b>

**Fonte:** elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPPC, 2008).

Ao nos determos na leitura das ementas no Quadro 5, fica evidente que a disciplina Educação e Sociedade é voltada para atender as duas etapas da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental, quando a ementa traz: “[...] *a infância como fenômeno social e sua relação com a docência no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental*” (PPPC, 2008, p.30). A disciplina referida manifesta que é preciso articular o modo de aprender das crianças pequenas, pois na Educação Infantil precisamos entender suas particularidades e especificidades, algumas delas são bebês, recém chegaram ao mundo e necessitam aprender questões básicas como, sentar, engatinhar, andar, se alimentar, se expressar, se comunicar e estabelecer relações sociais. Sendo assim, os conhecimentos que precisam ser trabalhados com essas crianças, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009) devem contribuir com sua inserção nas múltiplas linguagens; incentivar a interação social entre as crianças de diversas faixas etárias, valorização e o respeito às diversas culturas e as diferenças de gênero, raça/etnia, etc.

No que se refere a disciplina Ciências, Infância e Ensino, a palavra-chave *Educação Infantil* também contempla a Infância quando traz o conhecimento em ciências para Educação

Infantil e para os Anos Iniciais do Fundamental. Essa disciplina, traz elementos importantes que podem subsidiar a docência e os conteúdos e conhecimentos de ciências com as crianças. Todavia, alertamos que os conteúdos de ciências, a serem trabalhados com as crianças de 0 a 6 anos, devem seguir as DCNEI (BRASIL, 2009), de forma que esses profissionais, que atuam com essa etapa educativa, devem compreender os conhecimentos dessa área a partir do que indica o Art. 9º, nos incisos descritos abaixo:

[...] VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...] VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (BRASIL, 2009).

Todavia, não localizamos na ementa, elementos que indiquem essa perspectiva de trabalho pedagógico que é fundante dessa primeira etapa educativa, bem como percebemos que sua ementa dá destaque ao planejamento da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: “*Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais*” sendo que na ementa da disciplina a Prática como componente curricular não inclui a Educação Infantil.

Da mesma forma, na ementa da disciplina de História, Infância e Ensino, há menção de que as abordagens englobam tanto a Educação Infantil quanto os Anos Iniciais do Fundamental, porém segundo a ementa, a disciplina dá mais ênfase aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), quando ela se refere ao “*Saberes e práticas escolares: o ensino de História na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais*”. Ao ler a ementa, é para nós evidente que há uma maior centralidade para a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas DCNEI (Brasil, 2009), em seu Artigo 8º há destaque para que esses conhecimentos devam ser trabalhados de forma que as crianças tenham a apropriação de conhecimentos históricos culturais, valorizem e respeitem as diversas culturas presentes e o reconhecimento de sua identidade, sempre permeados pelas ações de educação e cuidado, interações sociais, linguagens e a brincadeira.

O percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, como indica Cerisara (1999) busca por um lado, romper com a concepção de cuidado como assistencialismo e, ao mesmo tempo, romper com a ideia de escolarização na Educação Infantil, tanto que a opção e escolha do termo Educação Infantil, e não Ensino Infantil adotado na LDB de 1996 teve como objetivo, justamente, tirar esta ideia de escolarização e priorizar o processo educativo das crianças em

suas múltiplas dimensões humanas. Por isso, causa estranhamento, localizar nas ementas dessas disciplinas, que visam trazer elementos para a formação inicial de professores/as de Educação Infantil a palavra *ensino*, quando a própria área da Educação Infantil, tem para si, o desafio de desconstruir a ideia, arraigada historicamente, de que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento.

Rocha (2011, p. 377) contribui ainda com essa defesa, esclarecendo, todavia, que essa crítica ao processo de escolarização, baseado no modelo escolar tradicional, transmissivo e de mão única, não pretende negar a “função da formação intelectual das crianças e de sua apropriação cognitiva de outros saberes”. Pretende sim, para chamar a atenção e fazer a crítica “aos modelos marcados por mecanismos meramente instrucionais de transmissão de conteúdos [...] para essa espécie de desvio que reduz o processo educativo complexo, inerente ao humano, a apenas um conjunto de atividades dirigidas que visam à assimilação de modelos” (ROCHA, 2011, p. 377).

Nossa compreensão é de que as disciplinas do Currículo do Curso de Pedagogia que tratam de história, ciência, matemática, língua portuguesa e, outras metodologias, que pretendem contemplar a formação para a docência nas duas etapas da educativas, ou seja, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, devem contemplar as práticas pedagógicas que compõe as DCNEI (2009) da Educação Infantil de modo a articular os eixos, linguagens, interações e brincadeiras. Sabemos que essa concepção, não está presente nas áreas do conhecimento das metodologias, em que as/os professore/as, das disciplinas dessas metodologias, em suas próprias formações iniciais em licenciatura, pouco ou nada conhecem sobre os documentos mandatórios e as especificidades da Educação Infantil.

Por isso, segundo Silva (2013), é necessário refletir sobre a formação inicial dos professores para atuar com crianças de 0 a 6 anos para ter uma educação de qualidade. A autora destaca a necessidade de trabalhar em seu projeto com as questões do cotidiano das crianças, favorecendo o seu desenvolvimento. Essas especificidades poderão ser trabalhadas a partir das brincadeiras, das culturas e das interações entre adultos e crianças, em espaços e tempos adequados. Sendo assim, a formação inicial do/da profissional que atuará nessa etapa educativa, deve passar por disciplinas que atendam essas especificidades. Além dessas especificidades o/a profissional deve entender que essas especificidades estão articuladas com o cuidar e o educar.

Com relação as palavras-chaves *Creche* e *pré-escola* elas foram encontradas na ementa da disciplina de Educação e Infância I. Esta disciplina é cursada na primeira da fase do Curso de Pedagogia e os conteúdos são pautados na concepção de criança e infância. Há uma primeira

aproximação às concepções de como a infância era reconhecida antigamente e como ela está atualmente e também qual é a “[...] função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental” (PPPC, 2008, p.30).

Os dados reunidos no Quadro 4 revelam que existem disciplinas que contêm em sua ementa a palavra-chave *Educação Infantil, Creche, Pré-escola*, porém, elas não tratam especificamente da Educação Infantil, mas sim, da Infância de forma mais alargada (de 0 a 12 anos), concebendo a infância perpassando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e em muitas delas, os conhecimentos para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental ganham mais acento.

### 3.4 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Retomando Silva (2010), no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de identidade “[...] Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2010, p. 15), assim, os estudantes que percorrem o curso de Pedagogia da UFSC vão também construindo uma identidade a partir da formação proposta.

Ao analisar o currículo do curso de Pedagogia presenciamos que há disciplinas voltadas para a Infância, as quais, abrangem tanto a formação para a Educação Infantil quanto os anos iniciais do Ensino Fundamental, todavia, nosso esforço na continuidade das análises, foi no sentido de localizar, quais disciplinas tratam somente da Educação Infantil e quais tratam somente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa análise interessa, pois, pretendemos compreender se o curso de Pedagogia da UFSC, ainda mantém, a histórica desigualdade, como indica Gatti (2011) em sua pesquisa, de prioridade de oferta de disciplinas que contemplem a formação para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, de modo mais secundário, a oferta de disciplinas que contemplem a formação para a docência na Educação Infantil.

Com base nessa ideia elaboramos o Quadro 6 a partir das palavras-chaves *Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*, encontradas nos títulos das disciplinas e nas ementas. Para organizar o Quadro 6 criamos numa primeira coluna somente as disciplinas específicas para a Educação Infantil e, na segunda coluna, as disciplinas específicas para os

anos iniciais do Ensino Fundamental. Após a divisão, somamos a quantidade de horas, para melhor compreensão dos dados.

**Quadro 6: Disciplinas específicas para EI e Anos iniciais do EF**

<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>
Educação e Infância IV – Fundamentos da Educação Infantil (72h) (4ª fase)	Alfabetização (54h) (4ª fase)
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I (72h) (5ª fase)	Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino (72h) (3ª fase)
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II (72h) (6ª fase)	Didática II: processos de ensino nos anos iniciais da escolarização (72h) (8ª fase)
Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil (216h) (7ª fase)	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar (72h) (8ª fase)
	Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais (216) (8ª fase)
<b>432 horas</b>	<b>486 horas</b>

**Fonte:** elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFSC, CED, 2008).

Como podemos observar no Quadro 6 a diferença entre o total de horas e disciplinas específicas para a formação para docência na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental é pequena. A diferença mínima, garante 54 horas a mais de formação para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a carga horária para essa etapa é de 486 horas e 432 horas de disciplinas específicas de formação para docência na Educação Infantil.

Para confirmar estes dados, voltamos a leitura do PPPC do curso e procuramos a coordenação do curso que confirmou que essas disciplinas contemplam as respectivas áreas. Na Educação Infantil temos as disciplinas: Educação e Infância IV – Fundamentos da Educação Infantil; Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II; e Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil. Já as disciplinas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, temos: Alfabetização; Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino; Didática II: processos de ensino nos anos iniciais da escolarização; Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar; e Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais.

A coordenação do curso também nos informou que as metodologias: Linguagem Escrita e Criança; Alfabetização; Literatura e Infância, Língua Portuguesa e Ensino; Geografia, Infância e Ensino, Educação Matemática e Infância; Fundamentos e Metodologia da

Matemática e; Infância e Educação do Corpo, contemplam ambas etapas educativas, porém, em nenhum momento, essas disciplinas mencionam em suas ementas a palavra-chave *Educação Infantil*. As palavras-chaves encontradas foram: *criança, séries iniciais, anos iniciais e infância* e, sendo que algumas dessas ementas, não referenciam nem mesmo essas palavras-chaves. Algumas disciplinas, ao contrário, mencionam a palavra infância inclusive no título, a exemplo da disciplina de metodologia Geografia, Infância e Ensino, que menciona em seu título a infância, todavia, em sua ementa faz referência somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e não as duas etapas educativas.

Assim sendo, ao analisar o conjunto de disciplinas que compõe o currículo, percebemos que, apesar da diferença entre o total de horas e disciplinas específicas para a formação para docência na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental ser pequena, há ainda, no curso de Pedagogia da UFSC, uma prioridade maior para a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular, se considerarmos as metodologias específicas que somam um grande número de horas dentro do currículo. Recuperando mais uma vez os dados do TCC de Barbosa (2016) as metodologias somam um percentual de 19% da carga horária total do curso.

Apesar de haver a definição, no PPPC do Curso, de que as disciplinas de metodologias devem abranger ambas etapas educativas, compreendemos, a partir da análise de suas ementas, bem como pela minha experiência como aluna que viveu esse currículo, que elas contemplam mais as especificidades da formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante minha trajetória no Curso de Pedagogia, passei por duas greves e um movimento de Ocupação que ocorreu no segundo semestre de 2016, essas experiências trouxeram aprendizados, todavia também perdi muitos conteúdos (que foram aligeirados) que eram essenciais para minha formação. Referente as disciplinas de metodologias, mas particularmente a partir da quarta-fase, em 2017, lembro que sempre tivemos problemas com contratação de professores, quando finalmente conseguíamos professores, geralmente não tinham nenhuma formação e conhecimento sobre Educação Infantil, ou sobre como tratar os conhecimentos de sua metodologia para essa etapa educativa, assim sendo, recordo-me que os estudos eram sempre mais direcionados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, poucas eram as propostas e textos que remetiam os conteúdos da metodologia para a Educação Infantil.

Partimos da afirmativa de que uma formação inicial em Pedagogia deve contemplar as especificidades da Educação Infantil também nas disciplinas de metodologias, para tal é central uma formação que possibilite às/aos professoras/es fundamentarem sua docência na

compreensão de que: “A dimensão que os conhecimentos assumem na Educação Infantil coloca-se em uma relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, as interações e o lúdico” (COUTINHO; ROCHA 2007, p. 11). Essa perspectiva, comumente, não faz parte da concepção de educação presente nas áreas do conhecimento das metodologias, em que as/os professores/as, das disciplinas dessas metodologias, em suas próprias formações iniciais em licenciatura, pouco ou nada conhecem sobre as especificidades da Educação Infantil.

Como indicam ainda Coutinho e Rocha (2007, p. 10) “As bases curriculares colocam, portanto, a centralidade da ação pedagógica com crianças pequenas, ora no pólo dos conteúdos disciplinares, ora nas áreas ou aspectos do desenvolvimento” e uma formação nessas disciplinas de metodologias pouco contribuem para as especificidades da docência na Educação Infantil, o que leva a afirmar que a formação para essa etapa educativa, ganham menos consistência no curso de Pedagogia da UFSC, mesmo que os dados revelem, não haver uma grande diferença na quantidade de horas e disciplinas específicas voltadas à formação para a docência na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, ao levar em conta, nessa análise, que as disciplinas de metodologias, as quais, somam um conjunto significativo de horas, privilegiam conteúdos e metodologias para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em detrimento da formação para docência na Educação Infantil. Considerando esse contexto amplo do currículo, podemos afirmar que o currículo do curso de Pedagogia da UFSC contribui mais para a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, perpetuando, a histórica desigualdade, como indica Gatti (2011), de prioridade de oferta de disciplinas que contemplem a formação para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, de modo secundário, a oferta de disciplinas que contemplem a formação para a docência na Educação Infantil.

Retomamos Silva (2010) para finalizar as reflexões indagando *por que* priorizar um tipo de conhecimento e não outro? *Por que* tal conhecimento deve estar no currículo e não o outro? Para o autor, o currículo é também uma questão de poder: “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 2010, p. 16), assim, também o curso de Pedagogia, privilegia conhecimentos para o/a Pedagogo/a que deseja formar, por isso, o modo como organiza e estrutura seu currículo, seleciona as disciplinas e os conhecimentos prioritários, não são escolhas neutras, são resultados de concepções e de relações de poder.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse Trabalho de Conclusão de Curso realizado, buscamos respostas para as inquietações que envolvem a problemática: qual a configuração curricular da formação para a docência na Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP-2005/2006)? A fim de nos aproximar do problema de pesquisa delimitamos como objetivo geral analisar a configuração curricular da formação para a docência na Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia DCNCP-2005/2006. Definindo assim os seguintes **objetivos específicos**: a) localizar o conjunto de disciplinas específicas para a formação para a docência na Educação Infantil e; b) analisar a carga horária do curso destinada à formação para a docência na Educação Infantil e também para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, realizamos um estudo de caso documental do Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina a fim de analisar a configuração curricular da formação para a docência na Educação Infantil no Curso de Pedagogia. A metodologia abordada para organização e análise dos dados foi a Técnica de Análise de Conteúdo de acordo com Gomes (2009). Nesse processo, analisamos os títulos e as ementas das disciplinas do curso, e, além disso, a carga horária do curso, verificando também se as disciplinas que envolvem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental contemplam o mesmo número de horas no curso.

Desta forma, tendo realizado esse percurso da pesquisa quanto o objetivo específico, que visava localizar o conjunto de disciplinas específicas para a formação para a docência na Educação Infantil, foram encontradas quatro disciplinas que são específicas para formação na docência da Educação Infantil, são elas: *Educação e Infância IV - fundamentos da Educação Infantil*, *Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I*, *Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II* e *Educação e Infância VII - Estágio em Educação Infantil*.

Essas disciplinas tratam especificamente da Educação Infantil, apresentando suas especificidades; sua construção histórica, política e pedagógica; legislações e orientações governamentais e bases teóricas e metodológicas de modelos curriculares desta etapa educativa; organização do cotidiano das crianças pequenas no que se refere a tempo, espaços e atividades;

as ferramentas utilizadas na prática pedagógica na Educação Infantil; e os conhecimentos sobre a organização das atividades da vida diária e do processo de inserção dos bebês. Por fim, ainda o estágio obrigatório na sétima fase, onde podemos exercer a docência articulando todos os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas.

O segundo objetivo específico foi analisar a carga horária do curso destinada à formação para a docência na Educação Infantil e também para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar verificamos que as disciplinas voltadas para a formação na docência da Educação Infantil somam 432 horas, enquanto as disciplinas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental somam 486 horas. Os dados revelem, não haver uma grande diferença na quantidade de horas e disciplinas específicas voltadas à formação para a docência na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisar as ementas das disciplinas específicas, podemos afirmar que o Curso de Pedagogia da UFSC atende as indicações dadas pelas DCNCP (2005/2006) ao contemplar, em seu Currículo, disciplinas específicas para a docência na Educação Infantil, sendo esse, um ponto que merece destaque. Todavia, considerando não só as disciplinas específicas que visam a formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também as metodologias, que somam um conjunto significativo de horas e disciplinas, podemos afirmar que o currículo do curso de Pedagogia da UFSC contribui mais para a formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental pois, essas metodologias, privilegiam mais conteúdos e metodologias para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado nos faz problematizar o fato de que os conhecimentos específicos da área da Educação Infantil não são de domínio do/as professore/as dessas disciplinas de metodologias no curso de Pedagogia, pois, em suas próprias licenciaturas, pouco ou nada conhecem sobre as especificidades da Educação Infantil, fato que revela um desafio: quem formará os/as formadores/as dessas metodologias para atuarem nos cursos de Pedagogia?

Durante o percurso de pesquisa desse Trabalho de Conclusão de Curso pude relembrar o meu processo enquanto graduanda, no qual, passei por diversas dificuldades e perdas. Ao analisar as disciplinas e ver que o curso oferece menos disciplinas para a formação para a Educação Infantil, receio e indago: será que eu realmente estou preparada para atuar? Apesar de ter já cursado todas as disciplinas necessárias, sinto que poderia ter aprendido mais, no que se refere a dimensão do cuidado na Educação Infantil, sinto falta de disciplinas que tratem dessa dimensão que é tão importante e que deve ser indissociável ao educar.

Esse processo no qual analisei os documentos como as DCNEI, DCNCP 2005/2006, LDB/96, PPPC e a matriz curricular, foi de grande importância para meu processo de formação,

pois não só me ajudou a escrever este Trabalho de Conclusão de Curso, como também me preparou profissionalmente para o mercado de trabalho. Outra questão que gostaria de destacar é em relação as metodologias, que segundo o PPPC e a coordenação devem abranger as duas etapas da educação. No momento que cursei, lembro que os estudos centrados nessas disciplinas sempre eram mais direcionados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, lembro da preocupação de alguns professores com o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando, ainda na 6ª fase, comecei a pensar sobre o que pesquisaria em meu TCC interessou-me pesquisar sobre as relações entre as famílias e as instituições que oferecem a Educação Infantil. Porém, ao fazer uma leitura indicada pela minha orientadora, decidi mudar meu tema. Foi uma mudança repentina, mas percebi que a temática de análise do curso de Pedagogia me possibilitaria abordar todos os meus interesses já citados anteriormente na introdução esta pesquisa e foi então que comecei a escrever sobre esta temática. Durante a escrita desta, o maior desafio foi a realização das leituras, tinha dificuldades de compreensão e síntese para sistematizar a escrita. Essa dificuldade senti em toda a trajetória do decorrer do curso, mas, a minha ambição por conhecer mais sobre o curso de Pedagogia da UFSC, me motivou para a escrita deste trabalho. Outro desafio encontrado, foram os dados que não correspondiam com a Matriz curricular do curso, para tal tivemos que pesquisar em outras fontes, como planos de aula (meus planos das disciplinas que cursei) e informações coletadas na Coordenação do Curso. O dado, decorrente dessa pesquisa de que o curso é menos direcionado para a Educação Infantil, confesso que me surpreendeu, pois acreditava que a minha afinidade com esta etapa educativa se dava pelo fato de eu acreditar que o curso me preparava mais para esta etapa educativa e com as nossas análises percebi que não era essa realidade.

Acredito que para pesquisas futuras, pode-se ainda, já que existe uma nova matriz curricular que deve ser aprovada em breve, fazer uma nova pesquisa e analisar se com a nova reforma da Matriz Curricular a Educação Infantil, ganhará o mesmo espaço e lugar para a formação para a docência que os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, uma pesquisa que poderia ser realizada é em relação ao Estágio Obrigatório na Educação Infantil, analise se os conhecimentos adquiridos nas disciplinas que antecedem os estágios, servem como base na hora de exercer a docência no estágio na Educação Infantil.

**REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal e BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p.1-24, 2018.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BARBOSA, Paula Regina. **A formação da docência para a infância no curso de pedagogia da UFSC vista a partir da experiência como estudante (2012-2016)**. 2016. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21, fev., 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, Acesso em: 18 de julho de 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5. Brasília: CNE, 17, dez., 2009**. Disponível em: < <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/> > Acesso em: 21 de agosto de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB no 20/2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 11, nov., 2009**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br> > Acesso em: 06 de novembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Parecer homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 11 de Nov., 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao> > Acesso em 13 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996a. Brasília: MEC. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) >. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

CAMPOS, Maria Malta, FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, p.121-131, 1 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. – v.17, n. Especial Florianópolis. 11-21. 1999.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Bases Curriculares para a Educação Infantil? Ou isso ou aquilo. **Revista Criança**. Brasília: MEC. Vol. 43, Agosto / 2007, p. 10-11.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JR, Paul. **O que é Pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. **Anped**. 2016 p.1-14. Disponível em < [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5\\_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf) > Acesso em 16 de agosto de 2019.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012. Pag. 11- 23.

LIVRAMENTO, Franciely Vieira. **Reformulação curricular do curso de Pedagogia da: UFSC uma análise do movimento desenvolvido entre 2009-2014**. 2014. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**. 2006, vol.27, n.96, pp.797-818.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, Educação Infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva* (Florianópolis), Florianópolis, v. 17, p85-98, 1999.

MARTINS, Karine Madalena. **Formação docente para a infância: configuração curricular do curso de Pedagogia da UNISUL**. 2017. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, Tubarão, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Relatório de Pesquisa. 123 p. Rio de Janeiro: Traço e Cultura. 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papius, 367-384. 2011.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores: impasses e perspectivas. **Revista Retratos da Escola** v.2, n.2/3, jan/dez. Brasília: CNTE, 41-53. 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In: MENDONÇA, Rosa Helena; VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Dalila Andrade; e VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Docência na Educação Infantil**. Ano XXIII, Boletim 10, p. 28-35, Jun/2013.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em < <https://pt.slideshare.net/TCHARGOW1969/com-olhos-de-criana-22384458> > Acesso em 10 de setembro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de graduação em pedagogia. **Currículo Para Ingressantes**. Disponível em < <https://pedagogia.ufsc.br/curriculo/> > Acesso em: 04 de setembro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2008. Disponível em < <https://pedagogia.ufsc.br/> > Acesso em 03 de setembro de 2019.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (67): 3-16, novembro de 1988.