

Moema Helena De Albuquerque

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
BRASIL: CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS
DE PEDAGOGIA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina: Linha Ensino e Formação de Educadores da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eloísa
Acires Candal Rocha

Florianópolis, fevereiro de 2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Moema Helena De Albuquerque

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
BRASIL: CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS
DE PEDAGOGIA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do título de ‘Doutor em Educação’ aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 17 de fevereiro de 2013

Prof^a Dr^a Rosalba Maria Cardoso Garcia
Coordenadora do PPGE

BANCA EXAMINADORA

Dra. Eloísa Acires Candal Rocha - orientadora
(Universidade Federal de Santa Catarina - CED-UFSC)

Dra. Geysa Spitz Alcoforado de Abreu - examinadora externa
(Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

Dr. Adilson de Ângelo – examinador externo
(Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

Dr. João Josué da Silva Filho - examinador
(Universidade Federal de Santa Catarina - CED-UFSC)

Dra. Kátia Adair Agostinho - examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina - CED-UFSC)

Dra. Márcia Buss-Simão - examinadora suplente
(Universidade Federal de Santa Catarina - CED-UFSC)

Florianópolis fevereiro de 2013

Sucessão de tempos
é também uma sucessão de espaços
que percorremos e nos percorrem,
deixando em nós as marcas
que deixamos neles

Boaventura Santos, 2005

AGRADECIMENTOS

Aos amigos e amigas que num gesto de carinho e confiança incentivaram e enriqueceram as reflexões sobre as especificidades da educação das crianças pequenas. A minha querida família, sempre tão presente, dedico este trabalho e eterna gratidão. Ao Bruno, pela sua existência e notável alegria de viver que contagiava meus dias.

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de doutorado, teve como objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil considerando a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2005. Na etapa de investigação e exploração da quantidade de universidades públicas federais, foi possível contabilizar um total de cinquenta e sete universidades distribuídas pelas cinco regiões do país. Entre essas universidades quarenta e sete unidades ofereciam o curso de Graduação em Pedagogia e trinta e três delas compuseram o corpus de análise da pesquisa, em função da disponibilidade das informações. O recurso metodológico utilizado para categorização foi a Análise de Conteúdo dos programas de disciplinas e suas respectivas ementas, e, em alguns casos, das bibliografias e distribuição da carga horária no contexto das áreas de conhecimentos presentes na estrutura geral do curso. A organização dos dados se deu a partir do agrupamento das disciplinas de acordo com sua definição semântica e por uma aproximação das ementas. Essa tomada de decisão propiciou a apresentação de um panorama extremamente diversificado e complexo do ponto de vista da organização curricular, uma vez que, historicamente a estrutura curricular de base que orientava os cursos de Pedagogia definia-se a partir de três eixos: Fundamentos Teóricos, Metodologias e Prática. Diante da ampliação das áreas de conhecimento que buscam uma interlocução com a Pedagogia e vice-versa, somado às novas dimensões disciplinares que buscam delimitar o que é específico da formação docente para a infância, fez-se necessário uma proposição de outra estrutura curricular, mantendo a orientação de três grandes eixos, mas com a diferença conceitual que se revela na substituição dos termos: Fundamentos Gerais; Formação Pedagógica; Crianças, Infância e Educação. Buscou-se analisar os currículos para compreender o percurso de formação de professores para crianças pequenas, em atendimento à especificidade dessa docência. Analisar a configuração atual dos currículos de Pedagogia para a formação específica da docência para a Educação Infantil, implicou em dar visibilidade ao lugar que as crianças e a infância ocupam no seu interior. A análise destes conteúdos buscou identificar ainda a existência de diálogos interdisciplinares para tratar da infância e suas consequências para a consolidação conceitual e a orientação das ações pedagógicas com as crianças na educação infantil. Espera-se que este estudo possa alimentar

o debate teórico sobre as funções socioeducativas dos sistemas públicos para as crianças pequenas, considerando que cada vez mais a população infantil compartilha sua infância em espaços institucionais de educação como creches, pré-escolas e escolas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Currículos e Programas. Pedagogia

ABSTRACT

The current research at the doctoral level, aimed to analyze the curricula of Pedagogy of the Federal Public Universities in Brazil considering the promulgation of the new National Curriculum Guidelines for Pedagogy courses in 2005. In the stage of research and exploration of the amount of federal public universities, it was possible to account for a total of fifty-seven universities distributed across five regions of the country. Among these forty-seven universities offering the course units Pedagogy Undergraduate and thirty-three of them formed the corpus of research analysis, depending on the availability of information. The methodological approach used to categorize was Content Analysis of programs, courses and their respective notes, and in some cases, bibliographies and distribution of the workload in the context of the areas of knowledge present in the overall course structure. The organization of the data was the grouping of subjects according to their semantic definition and an approximation of the menus. This decision-making led to the presentation of an extremely diverse and complex panorama from the standpoint of curriculum organization, since historically the basic curriculum structure that guided the course of Pedagogy was defined from three axes: Theoretical Foundations, Methods and Practice. Given the expansion of knowledge areas that seek a dialogue with the Pedagogy and vice versa, together with new dimensions disciplinary seeking to delimit what is specific teacher training for children, it was necessary a proposition from another curriculum structure, keeping the guidance of three major axes, but with the conceptual difference that is revealed in the substitution of terms: Fundamentals General, Teacher Training, Children, Childhood and Education. We sought to analyze the curriculum to understand the journey of teacher education for young children, attending the specificity of this teaching. Analyze the current setting of curricula for specific training pedagogy of teaching for Early Childhood Education, resulted in giving visibility to the place that children and childhood occupy inside. The analysis sought to identify these contents even the existence of interdisciplinary dialogues to treat childhood and its consequences for the consolidation and conceptual orientation of pedagogical actions with children in early childhood education. It is hoped that this study can feed the theoretical debate about the social and educational functions of public systems for small children, whereas

increasing child population shares his childhood in institutional spaces for education as childcare, pre-schools and schools.

Keywords: Teacher Education. Early Childhood Education. Curricula and programs. Pedagogy

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelagem conceitual.....	35
Figura 2 - Componentes curriculares: crianças, infância e educação.....	130
Figura 3: Disciplinas sobre Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação das Categorias nos Currículos dos Cursos de Pedagogia	134
--------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapeamento das universidades federais por região.....	31
Quadro 2: Pedagogia – Habilitações por Região.....	101
Quadro 3: Eixos Orientadores dos Currículos Analisados	102
Quadro 4: Instituições de Ensino Superior no País	106
Quadro 5: comparativo das áreas de conhecimento que constituem os currículos de formação	109
Quadro 6: Ementas de Universidades por região das 4 áreas do conhecimentos.....	111
Quadro 7: Ementas de Universidades por região – Fundamentos Gerais Psicologia	114
Quadro 8: Ementas de Universidades por região – FG Política Economia e Trabalho.....	116
Quadro 9: Disciplinas que envolvem Tecnologia Informação e Comunicação.....	119
Quadro 10: Denominação das Disciplinas - Educação.....	120
Quadro 11: Ementas - Artes	122
Quadro 12: Componentes curriculares - áreas de conhecimento/CNPq.....	123
Quadro 13: Ementas – Pesquisa e Prática Pedagógica.....	126
Quadro 14: Currículo e Programas - Didática.....	127
Quadro 15: Bases Teóricas para a Educação da Infância.....	131
Quadro 16: Ementas sobre Infância e Educação Infantil	135
Quadro 17: Áreas de conhecimentos - Infância e Educação Infantil.....	136
Quadro 18: Educação Física e Infância	137
Quadro 19: Ementas sobre interlocução com Educação Física e Infância.....	139
Quadro 20: Práticas Pedagógicas e Estágio.....	143
Quadro 21: Metodologia Específica de Ensino	146
Quadro 22: Jogo, Interação e Linguagens	150
Quadro 23: Organização do Cotidiano Infantil	151

Quadro 24: Jogo, Interação e Linguagens e Organização do Cotidiano Infantil.....	152
Quadro 25: Disciplinas de Didática	156
Quadro 26: Disciplinas Currículo	156

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA.....	21
1.2 CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
1.3. PRIMEIROS PASSOS	30
CAPÍTULO II.....	39
2 PEDAGOGIA: CONSTITUIÇÃO CIENTÍFICA E FORMATIVA	39
2.1 TESSITURAS DE UMA ÁREA DE CONHECIMENTO: A PEDAGOGIA	39
2.2 DOS TEXTOS AO CONTEXTO: O DESAFIO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS NOVAS EXIGÊNCIAS.....	57
2.3 DAS DIRETRIZES GERAIS DA PEDAGOGIA À ESPECIFICIDADE FORMATIVA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	71
CAPÍTULO 3.....	87
3 INFÂNCIA E OS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	87
3.1. INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	87
3.2 CENÁRIOS CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA COM BASE EM SUAS FINALIDADES FORMATIVAS: PRÉ E PÓS-DIRETRIZES	97
3.3 O CURRÍCULO E SUAS TENDÊNCIAS CONSTITUTIVAS PÓS-DIRETRIZES	105
CAPÍTULO 4.....	129
4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	129
4.1. ESTRUTURA CURRICULAR ESPECÍFICA: CRIANÇAS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	129
4.1.1. Estrutura Curricular Específica: Bases Teóricas para a Educação da Infância.....	130

4.2 ESTRUTURA CURRICULAR ESPECÍFICA: ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	140
4.2.1 Metodologia Específica de Ensino	146
4.2.2 Jogo, Interação e Linguagens na Organização do Cotidiano Infantil.....	147
4.2.3 Didática e Currículo na Educação Infantil.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIA	167
ANEXOS.....	181
ANEXO 1	182
ANEXO 2	184
ANEXO 3	185
ANEXO 4	187
ANEXO 5	188
ANEXO 6	190
ANEXO 7	193
ANEXO 8	195

1 INTRODUÇÃO

1.1 SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA

O eixo central deste estudo consiste em uma investigação acerca dos elementos constitutivos da formação docente dos currículos para professores de Educação Infantil no âmbito das universidades federais do país. A pesquisa objetivou identificar as bases científicas, disciplinares e conceituais que subjazem à organização das matrizes curriculares, bem como desvelar o lugar que a criança e a infância ocupam ao longo do processo formativo oferecido pelos cursos de pedagogia.

O trabalho de investigação realizado vem em certa medida dar continuidade à pesquisa desenvolvida durante a formação de mestrado¹, na qual a proposição foi investigar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais do país que ofereciam habilitação em Educação Infantil no ano de 2005.

Nessa pesquisa foi possível elaborar um mapeamento detalhado da composição formativa dos professores de educação infantil, por meio do cruzamento entre o programa das disciplinas curriculares e suas respectivas ementas, cargas horárias e relação com as áreas de conhecimento que compunham os currículos analisados².

¹ Realizado entre os anos de 2005 e 2007 e intitulado: “A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil”.

² O referido trabalho estava vinculado aos estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) da UFSC e articulado a um projeto em ação de maior abrangência, intitulado *Crianças: Educação Cultura e Cidadania Ativa* (CECCA), firmado por um convênio entre a UFSC e a Universidade do Minho de Portugal, através do Instituto de Estudos da Criança (IEC). Esse trabalho integrava mais especificamente o subprojeto Criança e Educação, ligado ao estudo das produções simbólicas denominado CRIE. Dentro do grande projeto CECCA havia outros desdobramentos ou subgrupos de pesquisa, como: Criança e Educação (CRIE), Marcas do Tempo (MATO) e Projeto de Participação Infantil e Ação Pedagógica (PIAP), pesquisas estas também desenvolvidas pelo convênio internacional firmado entre a UFSC e a Universidade do Minho. Em Portugal o CRIE esteve sob coordenação geral da Professora Manuela Ferreira e coordenação da Professora Natália Soares no que tange à formação de professores. No Brasil esse subprojeto contou com a coordenação da Professora Eloisa Acires Candal Rocha.

Os resultados obtidos motivaram o seguimento e o aprofundamento dos estudos a respeito das questões pertinentes à formação dos professores para a Educação Infantil, devido à marca da especificidade da docência direcionada as crianças pequenas na primeira etapa da educação básica e à promulgação das novas orientações para os cursos de Pedagogia (apresentadas pelo MEC entre os anos de 2005 e 2006 e promulgadas pelo CNE 01/2006).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definem orientações para os cursos de Pedagogia, estabelecendo como eixo central de formação a docência para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de forma articulada e indissociável, mudando a anterior estrutura dos cursos.

A organização dos cursos de Pedagogia a partir da aprovação das DCN dar-se-á conforme a seguinte indicação:

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005).

Tal documento, bem como a Resolução CNE/nº 01/2006 que o sucedeu, preveem essa nova configuração para o curso de Pedagogia, com base em três grandes eixos transversais de formação: a docência, a gestão e a produção de conhecimento. Tal definição foi precedida de posições polêmicas e distintas sobre o próprio objeto da Pedagogia e do objetivo formativo do curso³.

Inicialmente, podemos dizer que as discussões giraram em torno da função formadora do curso de Pedagogia e seu campo de atuação e posteriormente foram postas em foco questões tais como: o aluno egresso deve ser um professor, especialista ou pesquisador? Como realizar uma formação integradora contrariando os cânones da hierarquização dos saberes? De que modo garantir a indissociabilidade da teoria e da prática como fundamental para a construção do conhecimento? É possível conceber a formação inicial de professores

³ Os principais debates e manifestações dos movimentos organizados foram representados por associações como ANFOPE, FORUMDIR, FENERSE e, por um grupo de intelectuais através do Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

como pesquisadores de suas próprias práticas docentes? E ainda, particularmente no que se refere ao objeto de estudo desta tese: como contemplar a especificidade da formação para os professores de Educação Infantil em consonância com a formação para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a gestão e a pesquisa?

Diante desse quadro, propusemo-nos, neste estudo, a seguinte tese: os “novos” currículos não atendem a especificidade da educação das crianças pequenas, uma vez que, nas estruturas curriculares, há a tendência de impor consensos hegemônicos de uma tradição pedagógica voltada ora para a formação de especialistas (dos antigos cursos de Pedagogia), ora para formar os professores das séries iniciais (dos antigos cursos normais). A determinação legal estabelecida na nova Diretriz pode não ser suficiente para a consolidação de orientações educativas para a ação docente na Educação Infantil e/ou para a inclusão de conteúdos relativos à infância e às crianças de forma a estabelecer uma articulação teórico-prática para a docência nessa etapa da educação básica.

A indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente independe do grau ou nível de ensino, mas é a base do conhecimento e de transformação da ação pedagógica. Para Kramer (1994, p.17), “[...] cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se para ela de forma crítica”. Na perspectiva da autora, se não atentarmos para essa realidade, incidiríamos numa dicotomia entre teoria e prática e, conseqüentemente, no empobrecimento da capacidade de reflexão sobre os elementos advindos da prática pedagógica em consonância com as orientações teóricas.

Por sua vez, Scheibe e Aguiar (1999) consideram que “[...] o debate sobre a formação do educador no curso de Pedagogia expressa hoje o conflito de posições teórico-metodológicas, epistemológicas”. De acordo com as autoras, a consolidação do curso de Pedagogia no espaço da universidade foi, no âmbito das políticas educacionais, um processo marcado por muitas tensões, consensos e desencontros teóricos quanto ao caráter formativo que deve seguir a Pedagogia.

Aparentemente, essas questões parecem simples do ponto de vista do senso comum, entretanto, entendemos que a complexidade reside em fundamentos epistêmicos que trazem para o centro da discussão a relação de teoria e prática, bem como a preocupação com a formação dos

professores para o ensino básico (SCHEIBE E AGUIAR 1999, p.9).

Estiveram envolvidas no debate a que se referem as autoras acima várias associações e organizações⁴ que, conscientes da luta de interesses e dos limites impostos às negociações no campo da política, uniram-se para eleger prioridades comuns ou agregar objetivos para fortalecer as reivindicações encaminhadas aos órgãos governamentais. Muitos dos resultados desse processo de negociação encontram-se nas indicações publicadas em documentos da CNE e do MEC entre os anos de 2005 e 2006⁵.

A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação dos sistemas e das instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p.6).

Tais indicações definiram, como eixo central dos currículos dos cursos de Pedagogia, a docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulada à formação para a gestão e a pesquisa, extinguindo o formato anterior dos cursos orientados para habilitações específicas (formação de professores ou especialistas em educação).

Uma vez definidos os três grandes eixos balizadores da constituição dos currículos universitários para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa, as universidades vêm reorganizando seus cursos e adequando suas matrizes curriculares. Também se encontram em um movimento de reorganizar conteúdos, disciplinas e ementas, de forma a se aproximarem das indicações feitas pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e, em particular, no que se refere à formação de professores para a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas.

⁴ Associações como: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped; Associação Nacional de Administradores Educacionais - Anpae; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, entre outras.

⁵ Essas negociações culminaram com a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em dezembro de 2005 (Parecer CNE/CP n. 5/2005) e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

A instauração dessas diretrizes impõe o desafio de realizar uma formação integrada para a docência da educação de crianças de zero a dez anos de idade, de forma a oferecer subsídios teóricos e metodológicos capazes de romper com a lógica da fragmentação etária ao longo da trajetória de estudos.

É importante ainda destacar que a formação inicial para os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil tem ocupado um lugar significativo na pauta de discussão da agenda política e educacional do sistema brasileiro de educação, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 cuja proposição em seu artigo 87, inciso 4º estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Instaura-se, a partir de então, grande expectativa quanto à oferta e qualidade da formação dos professores no âmbito do ensino superior, resultado da conquista política dos educadores contra o engendramento de mecanismos de simplificação e aceleração dessa formação, os quais acarretavam um esvaziamento conceitual do ponto de vista da construção do conhecimento e do carácter praxiológico constituinte da ação docente em quaisquer níveis de ensino, tal como ocorria nos até então vigentes Cursos Normais Superiores ou Institutos Superiores de Educação

Mobilizadas pela resistência a esse modelo formativo, Kishimoto (1999) e Campos (2004), entre outros, criticam o Curso Normal Superior, cujo perfil reafirmava uma perspectiva pragmática de formação de carácter aligeirado e emergencial. A extensiva crítica gerada pela divulgação das pesquisas sobre os prejuízos dessas modalidades de curso culminou com o enfraquecimento de sua implantação e expansão.

No entanto, a distância entre a demanda e a oferta de formação superior para os professores da educação básica criou e manteve um impasse para a educação nacional exigindo, daquele momento até agora, o estabelecimento de regulamentações, a definição de políticas públicas e plano de metas de formação docente.

No caso específico da Educação Infantil, até a promulgação da LDB/96, não havia sequer obrigatoriedade de formação inicial para os profissionais de creche, pois só então a educação de zero a seis anos passou a integrar o sistema educacional.

As mudanças ocorridas ao longo de uma década impuseram o desafio aos cursos de Pedagogia de estabelecer competência para formar

docentes com ênfase na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Não obstante a experiência já instalada de formação superior para professores de educação pré-escolar em algumas universidades públicas brasileiras, desde os anos oitenta, a sua generalização de forma obrigatória exige analisar esse processo de implementação.

Como consequência desse cenário de mudanças, no ano de 2011, o percentual de docentes na Educação Infantil por grau de formação no Brasil correspondeu a 56,9% com formação em nível superior e 43,1% sem formação superior⁶. Esse quadro nos levou a direcionar o foco de investigação deste trabalho para os cursos de Pedagogia, buscando conhecer como reorganizaram seus currículos para dar conta desse novo eixo de formação, em especial da formação docente para a Educação Infantil.

Buscamos identificar as bases e orientações teóricas e metodológicas, a seleção de áreas de conhecimentos e conteúdos disciplinares definidos como centrais para o exercício da docência na educação infantil nos currículos analisados.

Desvelar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia permitiu identificar os conteúdos formativos predominantes nos documentos curriculares. Como frutos de elaboração coletiva, esses conteúdos representam os interesses, as forças políticas hegemônicas e as necessidades do momento histórico em cada contexto acadêmico estudado.

A definição de todo e qualquer currículo, como parte dos processos de escolarização na sociedade moderna, tem como traço primordial a instalação de uma ordem de conhecimentos selecionados pelo rigor científico, com a pretensão de garantir cientificidade ao desenvolvimento humano. No entanto, essa seleção, *a priori*, não é neutra e evidencia as contradições e conflitos da prática social impregnada de preconceitos e valores pré-estabelecidos, definidora de uma hierarquia de saberes determinada.

Os currículos e as escolhas das áreas e conteúdos definem um sistema de escalonamento de conhecimentos a serem tratados nos diversos níveis de ensino, conhecimentos esses que se traduzem nas disciplinas escolares. Para Goodson (2008, p.28), de alguma forma “[...] a disciplina escolar funciona como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento em nossas sociedades”. Entretanto, é

⁶ Fonte: MEC/Inep/Deed.

importante não perder de vista que, contemporaneamente, essas disciplinas, em geral, fazem parte de uma complexa trama social, política, cultural e histórica fortemente influenciada por um discurso global que tem como seu interlocutor maior o Projeto Cultural da Modernidade⁷. E, dessa forma, a seleção dessas disciplinas escolares encontra-se na intersecção entre as forças internas e externas, como estratégia de manutenção da estruturação do sistema de ensino e educação da sociedade moderna.

Numa visão mais racionalista de eficiência organizacional, o currículo pode ser entendido como prescritivo e reprodutivo, restrito a programas disciplinares, planejamentos e objetivos a serem cumpridos. Contudo, na contramão desse entendimento, o currículo pode adotar uma perspectiva mais ampliada e crítica como “[...] uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas⁸ ou práticas diversas [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.15). Além disso, o currículo pode expressar um conjunto de seleções culturais que garantem a reprodução e a perpetuação cultural.

Parafrazeando Popkewitz (1997), podemos afirmar que *um currículo é uma prática socialmente construída e politicamente determinada*. E os currículos ainda

[...] privilegiam certos tipos de interpretação do mundo a partir de diferentes possibilidades. As regras do currículo também fornecem uma tecnologia de auto-regulação e autocontrole, uma forma de poder que tem implicações no modo como os indivíduos se gerem a si próprios, representam as regras, padrões e estilos de raciocínio, construindo assim fronteiras e possibilidades quotidianas (POPKEWITZ, 1997, p. 47).

Nessa direção, analisar a configuração atual dos currículos de Pedagogia para a formação específica da docência para a Educação Infantil implicou dar visibilidade ao lugar que as crianças e a infância

⁷ Ver Boaventura de Souza Santos (2000) (2005) e (2008).

⁸ Entendem-se como subsistemas político-administrativos, de participação e de controle, de ordenação do sistema educativo, de produção de meios, de criação culturais, científicos, etc., técnico-pedagógicos, de inovação e prático-pedagógico (Sacristán, 2000).

ocupam no seu interior. Buscamos analisar os currículos para compreender o percurso de formação de professores para crianças pequenas, em atendimento à especificidade dessa docência. Utilizamos como recurso metodológico a Análise de Conteúdo dos programas de disciplinas e suas respectivas ementas, e, em alguns casos, das bibliografias e distribuição da carga horária das áreas de conhecimentos presentes na estrutura geral do curso. A análise desses conteúdos buscou identificar ainda a existência de diálogos interdisciplinares para tratar da infância e suas consequências para a consolidação conceitual e a orientação das ações pedagógicas com as crianças na educação infantil.

As principais questões que orientaram a análise dos currículos foram: quais as tendências teóricas que fundamentam a formação da docência para a infância? De que forma estão contempladas as especificidades das crianças e da infância e sua educação? Tem sua razão de ser o entendimento segundo o qual a formação para a Educação Infantil é colocada em posição secundária relativamente à formação para o Ensino Fundamental? Há evidências de ajustamento do currículo de formação para os professores do Ensino Fundamental ao da Educação Infantil, uma vez que as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia definem a extinção das habilitações? E ainda, as novas configurações curriculares contemplam as indicações postas nas Diretrizes para o curso de Pedagogia que estabelecem como eixos formadores a docência, a gestão e a pesquisa?

Com base nas questões supracitadas, passamos a analisar os cursos de Pedagogia das Universidades Federais no Brasil como lócus de formação de docentes para a Educação Infantil. Esperamos que este estudo possa alimentar o debate teórico sobre as funções socioeducativas dos sistemas públicos para as crianças pequenas, considerando que cada vez mais a população infantil compartilha sua infância com seus pares e adultos em espaços institucionais de educação como creches, pré-escolas e escolas. Assim o objetivo geral que orientou a pesquisa foi analisar os currículos dos cursos de Pedagogia para formação de professores de Educação Infantil, de forma a identificar a especificidade dessa docência, localizando, nos currículos selecionados, os conteúdos, disciplinas, ementas e áreas que se referem às crianças e à infância, com o intuito de compreender a relação desses aspectos com o conjunto dos programas analisados. Com esse intento passamos a identificar quais as áreas e orientações teóricas gerais que dão base à inserção das crianças e da infância como objeto de estudo dos currículos selecionados, como também verificar se há transversalidade dessas

categorias no decorrer de todo o curso de forma a consolidar uma Pedagogia da Infância.

1.2 CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da problemática indicada foi necessário eleger uma metodologia de pesquisa que tornasse factível a seleção do material para uma análise coerente com a proposta de investigação, optando-se pela análise de conteúdo para o estudo dos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais pós DCN/2005 e Resolução 01/2006.

A escolha por essa metodologia é bastante oportuna por estarmos lidando com documentos oficiais que sinalizam interesses específicos e demarcam condições contextuais de sua produção. Franco (1994, p.165) afirma: “Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto”.

Vala (1986) também pontua que atualmente a Análise de Conteúdo é uma das técnicas de pesquisa mais utilizadas para a seleção e tratamento de dados na investigação empírica em Ciências Sociais, embora nos últimos anos sua utilização tenha decorrido de forma mais intensa em determinadas áreas, como nos estudos da comunicação social e na propaganda política, tendo como fundamento a associação dos resultados quantitativos aliados a objetivos pragmáticos e de intervenção.

Essa técnica vem sofrendo mudanças significativas no intuito de vislumbrar medidas que possibilitem acesso a resultados qualitativos. Não que os dados quantitativos não sejam importantes, pelo contrário, eles são essenciais como parâmetros comparativos, contudo, a possibilidade de inferência exercida pelo pesquisador garante um caráter relevante no resultado ou nas indicações finais do trabalho. Para Bardin (apud VALA, 1986, p.103), “[...] é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”.

Fazer inferências pressupõe a comparação dos dados obtidos e selecionados por meio da leitura do documento em questão, associada a uma leitura teórica multidisciplinar com abordagens conceituais diferenciadas. Alicerçado nesse pressuposto, Guerra (2006) afirma que a análise de conteúdo se constitui de duas dimensões, a saber:

[...] uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (GUERRA, 2006, p.62).

Com base nessas indicações, buscamos aprofundar os conhecimentos por intermédio de revisão bibliográfica que contemplasse esse tema, assim como facultasse usufruir dessa técnica de Análise de Conteúdo com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Importante destacar que a diversidade de informações encontradas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia exigiu vigilância epistemológica, sobretudo rigor metodológico capaz de assegurar a abrangência dos dados, exigindo circulação e cruzamento entre os dados qualitativos e os quantitativos. Para Azanha (1992, p.86), “[...] proceder de uma ou de outra maneira dependerá dos problemas que nos coloquemos a propósito de uma dada situação bem como das atitudes intelectuais que tenhamos em relação ao assunto”. Diante do exposto, entendemos relevante apresentar a seguir o processo de elaboração dos caminhos que se constituíram ao longo da investigação, desde o levantamento inicial às nas coordenadorias dos cursos de pedagogia ou por meio da consulta aos endereços eletrônicos das universidades.

1.3. PRIMEIROS PASSOS

Buscando dinamizar e dar praticidade a esse processo, num primeiro momento as atividades foram organizadas em duas etapas. Na primeira realizamos um levantamento exaustivo das Universidades Federais que oferecem o curso de Pedagogia nas cidades capitais, tendo como canal de acesso o endereço eletrônico do Ministério da Educação, com o intuito de proceder à sua organização, montando um banco de dados. Em primeira instância compuseram o quadro dos cursos selecionados para análise da estrutura curricular as seguintes universidades:

Quadro 1: Mapeamento das universidades federais por região

REGIÃO NORTE

UNIVERSIDADE	PEDAGOGIA	NÃO OFERECE PEDAGOGIA
Fundação Universidade de Rondônia ou Universidade de Rondônia	X	
Universidade Federal de Roraima	X	
Universidade Federal do Acre	X	
Universidade Federal do Amapá	X	
Universidade Federal do Amazonas	X	
Universidade Federal do Oeste do Pará/ Universidade da Integração Amazônica	X	
Universidade Federal do Pará	X	
Universidade Federal do Tocantins	X	
Universidade Federal Rural da Amazônia		X
TOTAL	08	01

REGIÃO NORDESTE

UNIVERSIDADE	PEDAGOGIA	NÃO OFERECE PEDAGOGIA
Universidade Federal da Bahia	X	
Universidade Federal da Paraíba	X	
Universidade Federal de Alagoas	X	
Universidade Federal de Campina Grande	X	
Universidade Federal de Pernambuco	X	
Universidade Federal de Sergipe	X	
Universidade Federal do Ceará	X	
Universidade Federal do Maranhão	X	
Universidade Federal do Piauí	X	
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	X	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	X	
Universidade Federal Rural de Pernambuco	X	
Universidade Federal do Vale do São Francisco		X
TOTAL	12	01

REGIÃO CENTRO-OESTE

UNIVERSIDADE	PEDAGOGIA	NÃO OFERECE PEDAGOGIA
Universidade Federal da Grande Dourados	X	
Universidade Federal de Goiás	X	
Universidade Federal do Mato Grosso	X	
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	X	
Universidade de Brasília	X	
TOTAL	05	00

REGIÃO SUDESTE

UNIVERSIDADE	PEDAGOGIA	NÃO OFERECE PEDAGOGIA
Universidade Federal de Alfenas (MG)	X	
Universidade Federal de Juiz de Fora	X	
Universidade Federal de Minas Gerais	X	
Universidade Federal de Ouro Preto	X	
Universidade Federal de São Carlos	X	
Universidade Federal de São João del Rei	X	
Universidade Federal de São Paulo		X
Universidade Federal de Uberlândia	X	
Universidade Federal de Viçosa	X	
Universidade Federal do ABC		X
Universidade Federal do Espírito Santo	X	
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	X	
Universidade Federal do Rio de Janeiro	X	
Universidade Federal do Triângulo Mineiro		X
Universidade Federal Fluminense	X	
Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro	X	
Universidade Federal Vale do Jequetinhonha e Mucuri	X	
Universidade Federal de Lavras		X
Universidade Federal de Itajubá		X
TOTAL	14	05

REGIÃO SUL

UNIVERSIDADE	PEDAGOGIA	NÃO OFERECE PEDAGOGIA
Universidade Federal da Fronteira Sul	X	
Universidade Federal de Pelotas	X	
Universidade Federal de Santa Catarina	X	
Universidade Federal de Santa Maria	X	
Universidade Federal do Pampa	X	
Universidade Federal do Paraná	X	
Universidade Federal do Rio Grande	X	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	X	
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre		X
Universidade Federal da Integração Latino-Americana		X
Universidade Tecnológica Federal do Paraná		X
TOTAL	08	03
TOTAL 57	TOTAL 47	10

Fonte: a autora

A busca e o acesso aos documentos curriculares ocorreram a partir de outubro de 2010 cujo processo iniciou pelo envio de uma carta⁹ endereçada às coordenadorias do curso de Pedagogia das Universidades Federais do país, somando um total de 47 instituições. O conteúdo dessa carta constava da descrição da trajetória de formação do pesquisador, da apresentação do problema de pesquisa em questão, seus objetivos e prováveis procedimentos metodológicos, além do esclarecimento de que este estudo decorre fundamentalmente da necessidade de sistematização e produção dos conhecimentos oriundos da realidade empírica e dos estudos e debates travados na área.

Posteriormente em março de 2011, as universidades foram novamente contatadas, ainda por meio da utilização da linguagem escrita, desta vez veiculada por meio dos endereços eletrônicos¹⁰ das coordenadorias dos cursos de Pedagogia, salientando a importância de colaboração na pesquisa em andamento e apresentando em anexo a carta anteriormente postada, como forma de assegurar a todos os

⁹ Ver carta em anexo 1.

¹⁰ Ver Anexo 2.

coordenadores o conhecimento daquela correspondência. Finalmente, como última tentativa de comunicação, realizamos ligações telefônicas para as coordenações que ainda não haviam enviado suas matrizes curriculares. No caso das solicitações que não foram atendidas a tempo, lançamos mão das informações prestadas nos *sites* oficiais das universidades selecionadas.

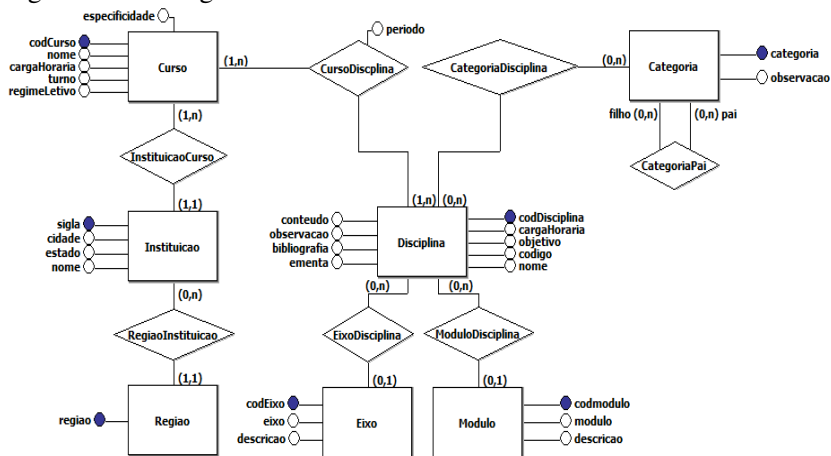
Numa segunda etapa detivemo-nos na organização das informações colhidas, a qual constou da construção de uma base de dados em formato eletrônico por intermédio do programa ACCESS¹¹, com capacidade de armazenamento das informações contidas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia enviadas pelas próprias instituições ou recolhidas pelos seus endereços eletrônicos.

Nessa etapa procedemos também à construção de um ficheiro documental específico¹² para cada curso selecionado, buscando o entrecruzamento entre todos os cursos, num esforço de sublinhar as semelhanças, as particularidades e as ausências marcadas no texto curricular traduzido em conteúdos, no programa de disciplinas e suas respectivas ementas, conforme desenho da seguinte modelagem conceitual:

¹¹ O Access é um programa da Microsoft Office que permite o armazenamento e a organização de dados.

¹² O banco de dados relacional foi desenvolvido utilizando as ferramentas Microsoft Access e BrModelo. Autores: Matheus Hoffmann Silva e Thiago Thalison Firmino de Lima.

Figura 1: Modelagem conceitual



Fonte: da autora em conjunto com Matheus Hoffmann Silva e Thiago Thalison Firmino de Lima

Nesse processo de identificação minuciosa fez-se necessário elegermos inicialmente as categorias gerais Infância e Criança e demais subcategorias: bebês, zero-três anos; quatro-seis anos; educação infantil; creche e pré-escola; escola; jogos e brincadeiras; linguagens expressivas; interação e relações sociais, como elementos da análise dos conteúdos vinculados à educação das crianças. Em síntese, esse encaminhamento permitiu selecionar no universo de dados um conjunto de informações pertinentes para ampliar e aprofundar as análises.

Em razão da diversidade de dados e o número expressivo de informações e análises realizadas, apresentaremos a seguir o roteiro de elaboração de capítulos e do corpo geral da tese.

Para a organização da escrita, o texto foi dividido em capítulos. No capítulo que sucede a esta introdução, ou seja, o Capítulo II, procuramos trazer os caminhos historicamente percorridos na constituição da Pedagogia, de forma a dar relevo ao conjunto de fatores fundamentais para a constituição científica e formativa dessa disciplina. Nesse capítulo detivemo-nos em descrever as tessituras de uma área de conhecimento em seu processo de constituição e consolidação em bases científicas, as reformas políticas e educacionais que ocasionaram mudanças de caráter estrutural e formativo do curso de Pedagogia, bem como as discussões acerca das diretrizes gerais da Pedagogia e a

necessidade de delineamento das especificidades formativas da docência na Educação Infantil.

Para tratar das categorias indicadas neste capítulo, buscamos estabelecer um diálogo com autores que têm contribuído para a compreensão dos processos históricos de consolidação da Pedagogia, por exemplo: Abbagnano e Visalberghi (1982); Cambi (1999); Monacorda (2010) e Suchodolski (1978); Saviani (2005); Guiraldelli (2009), autores estes que dedicaram o tempo de sua trajetória acadêmica a desvelar, em alguma medida, os fundamentos filosóficos e a história da educação.

No debate sobre a cientificidade da Pedagogia, trazemos como interlocutores alguns autores que têm questionado os cânones da ciência moderna, num esforço de dar visibilidade ao processo de construção dos conhecimentos que tomam como base a relação indissociável da teoria e da prática. Vejamos alguns deles: Freitas (1995); Saviani (2005,2007); Mazzotti (2001); Rocha (1999); o francês Jean Houssaye (2004), entre outros. No campo das políticas públicas e nas reformas educacionais, trouxemos para o debate autores como: Roselane Campos (2009); Gatti (2009, 2010); Freitas (2002); Silva (1999, 2003); Campos (2004); Tanuri (2000); (Kishimoto,1999); Scheibe e Aguiar (1999), entre outros autores brasileiros que se dedicam aos estudos e pesquisas sobre a formação de professores e políticas públicas.

Quanto às análises que decorrem da especificidade formativa da docência na educação infantil, procuramos dar relevo às contribuições de autores que incansavelmente têm lutado pelos direitos das crianças a uma educação de qualidade, que assegure minimamente algumas das experiências peculiares da infância, a exemplo: Cerisara (2002); Kramer (2002), Campos (1994), Haddad; Cordeiro; Haddad, Cordeiro e Monaco (2012), Coutinho (2002), Duarte (2011), Guimarães (2008 e 2011), Schmitt (2008), Tristão (2004), Barreto (1999); Kulhmann (1998); Rocha e Ostetto (2008).

No Capítulo III situamos algumas concepções de infância e criança e os processos educativos na contemporaneidade, por considerar central essa discussão. Especificamente nesta pesquisa nos propusemos a identificar as configurações dessas categorias nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia, como forma de demarcar a formação docente para a educação das crianças entre zero e seis anos de idade¹³. Para dar

¹³ De acordo com as Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, as crianças com seis anos de idade deverão efetuar suas matrículas no Ensino Fundamental. Entretanto, é necessário completar seis anos até o dia 31 de março do ano letivo,

visibilidade aos elementos constitutivos desse recorte, buscamos compreender os cenários curriculares dos cursos de Pedagogia estreitando o foco para suas finalidades formativas, tendo em vista as configurações instauradas antes da aprovação das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. A partir desse ponto passamos a analisar os processos de mudança nos cursos de Pedagogia que, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares (2005-2006), ampliam seus objetivos formativos, estabelecendo a formação para docência, gestão e pesquisa.

Com a finalidade de aprofundar nossos conhecimentos e fundamentar as análises apresentadas neste capítulo, e considerando a importância das contribuições dos Estudos Sociais da Infância, trouxemos outros autores para o debate, tais como: Plaisance (2004); Ariès (1973); Sacristán (2005); Kohan (2004); Ferreira (2000); Souza (1996); Corsaro (2002); Montandon (2001); Sarmiento (1997) Sarmiento e Cerisara (2004); Jenks (2002); Qvortrup (1999); Prout (2004); Jódar e Gómez (2002); Arroyo (2008); Vasconcelos (2008).

No Capítulo IV procuramos dar centralidade às dimensões da formação docente para a Educação Infantil e suas especificidades. Diante dos dados e da complexidade que envolve a definição do que é peculiar à educação das crianças pequenas em razão de sua história recente e da falta de visibilidade no campo das ciências e das políticas públicas, julgamos fundamental fazer uma averiguação minuciosa dos campos disciplinares que balizam a formação desses professores, a qual resultou na elaboração de diversos quadros disciplinares que dialogam entre si. Dessa feita, a organização deste capítulo centra-se no estudo da estrutura curricular voltada aos aspectos que tratam das bases teóricas para a educação da infância, ou seja, a de maior abrangência, seguindo com a estrutura curricular específica, a qual define alguns elementos para a organização dos processos educativos para a Educação Infantil, e, neste caso, destacamos os conhecimentos pertinentes às metodologias específicas de ensino, a compreensão das brincadeiras e jogos, as linguagens expressivas e as interações sociais no processo educativo das crianças, e, como último quadro de análise, a didática e o currículo na educação infantil.

caso contrário, elas permanecerão na Educação Infantil. Com intuito de dar visibilidade a essas crianças, a tese aqui apresentada considerará a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação básica que tem como finalidade o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, conforme consta na LDB/96.

Resgatamos para as análises oriundas deste capítulo os estudos recentes no campo dos Estudos Sociais sobre a Infância, as contribuições da Educação no campo específico da Educação Infantil, num diálogo com os documentos legais que fazem referência às crianças, à infância e à formação de professores.

Por último, nas considerações finais, procuramos retomar pontos ainda pendentes, bem como fazer ligações que julgamos ser necessárias, na tentativa de traduzir as configurações das crianças, infância e sua educação nos documentos que tratam das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos nas universidades públicas federais do país. Nosso esforço foi na direção de trazer contribuições que possam subsidiar as discussões que dizem respeito à formação docente para a educação infantil e suas especificidades, tomando as bases teóricas e práticas como fundamento das práticas pedagógicas educativas nos espaços de educação infantil.

CAPÍTULO II

2 PEDAGOGIA: CONSTITUIÇÃO CIENTÍFICA E FORMATIVA

2.1 TESSITURAS DE UMA ÁREA DE CONHECIMENTO: A PEDAGOGIA

Refletir sobre a Pedagogia como área de conhecimento implica, necessariamente, considerar a complexidade dos processos civilizatórios dos seres humanos, como processos sociais e culturais determinados historicamente. Tendo como objeto os processos educativos, podemos dizer que a Pedagogia trata de algo que é inerente à própria existência humana em todas as suas formas de organização social.

Depreende-se daí ser a Pedagogia uma ciência correlata à Educação, a qual apresenta em sua estrutura orgânica uma aproximação efetiva com os processos educativos escolares e não escolares, haja vista o modo de ação sistêmico e organizacional pautado em intencionalidades educativas com fins de cumprir funções sociais determinadas por uma hegemonia cultural de cada tempo e espaço histórico.

Retomar a constituição histórica da Pedagogia vem a ser em certa medida, como indica Cambi (1999, p. 35), “[...] um exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível”.

Desde a fase embrionária o que podemos denominar como o princípio histórico da Pedagogia (ainda na Grécia antiga), ela tem base na Filosofia. Isso em razão de que o homem, ao mesmo tempo em que se dedica aos pensamentos, aos ideais e às reflexões de caráter teórico acerca da existência de todas as coisas, questiona como deve se dar a formação das novas gerações e sua instrução científica, cultural e política.

Desde sua gênese a Pedagogia define e orienta a educação do ser humano com base nos modos de produção, significações e ações humanas em cada tempo histórico e vem sendo influenciada por visões de mundo que resultam em tensões epistemológicas orientadas por distintas perspectivas filosóficas, como as definidas por Sucholdoski (1978) como Pedagogia da essência e Pedagogia da existência.

Nessa medida, a Pedagogia se constitui como uma área de interdependência entre concepções e ações em “[...] que as posições

pedagógicas defendidas nunca foram homogêneas; no entanto, quer pela genealogia, quer pelas suas repercussões, revelaram sempre numerosos elementos de contacto” (SUCHODOLSKI, 1978, p.15). E em sua trajetória de consolidação científica vê-se instituírem-se pelo menos duas tendências teóricas principais que tem como foco de suas abordagens a problemática relacional da teoria e da prática.

Numa perspectiva idealista (presente, sobretudo nos primeiros anos do século XIX, e tendo como representante Gentile), apresenta completa simbiose com a filosofia (Cambi, 1999). O idealismo reivindica a Filosofia como área de conhecimento fundante da Pedagogia, uma vez que trata da educação dos homens, dos modos de ser e de estar no mundo sob o respaldo de um delineamento ético. Aponta-se nesse processo educativo e de atuação pedagógica a ênfase nos fundamentos teóricos, reforçando o caráter eminente da teoria no processo de pensar, refletir, pesquisar e construir conhecimentos sobre a educação (Cruz, 2012).

Em contrapartida, outra tendência nomeadamente identificada como positivista, enfatiza seu caráter prático, dando relevo às questões empíricas e práticas que se orientam pela noção de *Paidéia*. Uma vez relacionado ao próprio sentido etimológico da palavra Pedagogia, qual seja, *paidós* – criança e *agogé* – condução, a tônica desse conceito de Pedagogia consiste na busca metodológica para uma melhor condução da vida da criança. Assim, a construção da Pedagogia como área de conhecimento e área científica vincula-se a uma natureza teórica e prática podendo ser definida como teoria da prática. Saviani (2007), ao analisar o movimento de consolidação da Pedagogia, identifica que esta, em vez de buscar a conquista da autonomia científica, acabou por migrar de uma submissão da filosofia para uma submissão das ciências empíricas como modelo.

Essas formas de conceber a Pedagogia e seus fundamentos, ora centralizadas na teoria, ora na prática, de nada contribuem para sua consolidação científica. Pelo contrário, a instauração dessa oscilação gera uma vulnerabilidade que tende a acentuar a ruptura no que concerne às relações entre a teoria e a prática. Em obra anterior, Saviani (2005), já alertava haver uma lógica de pensamento que subjazia à iniciativa de perpetuação da dicotomia instalada entre a teoria e a prática com base no peso de importância que se dá a cada uma delas. Assim vejamos:

A lógica que está por trás disso é a lógica formal, corrente: teoria e prática são vistas como pólos

opostos, que se excluem reciprocamente. Se é teoria, não é prática, se é prática, não é teoria. É o princípio da identidade, da não contradição: o que é, é; o que não é, não é. De fato, caberia observar que teoria e prática são momentos de um mesmo processo (SAVIANI, 2005, p.218).

A contribuição do autor está em proporcionar uma abertura à análise dialética de processo educativo, acrescentando à elaboração teórica sobre a relação teoria e prática, as categorias ativismo e verbalismo, já que evidencia um equívoco corrente que identifica teoria com verbalismo, assim como prática com ativismo, quando sabemos que seus sentidos não são unívocos.

Para ele, no interior da oposição teoria e prática, está, de fato, a oposição excludente entre teoria e ativismo, como entre prática e verbalismo. Nessa relação que se impõe quadrilátera, temos a prática e o ativismo pautados em conceitos da ação, entretanto o ativismo é a ação pela ação, é uma prática cega pela ausência da teoria. Em suma, o ativismo é um agir sem rumo claro enquanto que a prática, substanciada pela teoria, decorre de uma intencionalidade refletida, de um planejamento prévio com definição de objetivos (Saviani, 2007).

Na sequência, as noções de teoria e de verbalismo também diferem entre si, embora o discurso corrente as trate sem distinção. Na verdade, podemos interferir afirmando que o verbalismo é uma “teoria” desconstituída da prática, isto é, caracteriza-se por um discurso que não decorre da experiência empírica, tornando ausente a possibilidade de reelaboração teórica contextualizada, uma vez que toma o falar por falar sem qualquer amparo dos conhecimentos advindos da prática.

Essa fragmentação do conhecimento ou separação das partes do todo, tomando o todo com mera soma das partes, resulta do processo que se instaura na Ciência Moderna, em busca da especialidade do saber de caráter individualizado, comprometendo o diálogo entre os saberes e a organicidade da natureza dos conhecimentos.

O processo de constituição da Pedagogia vem sendo tomado para estudo por vários pesquisadores¹⁴ que buscam compreender sua

¹⁴ Cito alguns autores que orientaram essa pesquisa de cunho histórico: Abbagnano, Visalberghi (1982); Cambi (1999); Ghiraldelli Jr. (2009); Manacorda (2010); Narodowski (2001) e Suchodolski (1978).

história, na esteira da instauração e da consolidação do Projeto Cultural da Modernidade¹⁵.

A complexidade de que se reveste a definição desse Projeto é marcada por uma perspectiva teórica humanista alicerçada nos princípios da racionalidade laica, sobretudo com a pretensão de regular a vida individual e coletiva dos sujeitos. Apostando firmemente na racionalidade como forma de promover benefícios para a humanidade e projetando a expectativa de uma vida melhor para todos, esse Projeto tem em vista consolidar um processo de superação da ignorância e a construção dos conhecimentos. Uma vez sendo a ciência moderna regida pelo prisma da objetividade do conhecimento científico, busca tornar todas as coisas passíveis de partição, quantificação e de definição absoluta dos fenômenos.

De forma breve podemos afirmar, com base em Santos (1997), que essa postura marca historicamente a transição da subjetividade para a objetividade no campo da pesquisa, de modo a desqualificar a primeira em benefício da segunda. Passa a haver um fortalecimento do discurso cartesiano que levanta dúvidas e desconfiança acerca dos conhecimentos advindos de métodos e análises de pesquisas que consideram, no conjunto das teorias, as questões subjetivas como inerentes a todo processo de investigação. O autor alerta para a amplitude de objetivos que estão presentes no Projeto Cultural da Modernidade, fazendo a seguinte afirmação:

Pela sua complexidade interna, pela riqueza e diversidade das idéias novas que comporta e pela maneira como procura a articulação entre elas, o projecto da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário. As suas possibilidades são infinitas mas, por o serem, contemplam tanto o excesso de promessas como o déficit do seu cumprimento (SANTOS, 1997, p.78).

Em razão do descumprimento real de suas promessas de melhoria de vida e de bem-estar social para todos, é que se instaura a chamada crise da Modernidade, que suscita uma revisão a respeito da epistemologia do paradigma dominante gerada pelo avanço do conhecimento. Parafraseando Boaventura Santos (2005), o

15 Ver Boaventura de Souza Santos, 1997.

aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda o paradigma da modernidade.

Num esforço de síntese, podemos afirmar que tal projeto propiciou a instalação de um sistema de cunho capitalista ocidental gerador de classes sociais díspares, de uma relação de dependência entre o trabalho e o capital, de uma regulação do domínio privado e público pelo Estado, sendo esse domínio acentuado pela demanda do mercado. Por outro lado, propiciou benefícios à sociedade, tais como o avanço da ciência, da tecnologia e da defesa da educação para todos. Enfim, todos esses elementos convergem para uma reorganização urgente da *Polis*, afetando os modos de vida, de condução da política, economia, cultura, organização familiar, trabalho, educação, entre outros campos.

Chamamos a atenção para as mudanças ocasionadas na educação e seus modos operacionais, dando relevo para as questões que caracterizaram os tempos modernos, ou seja, a Modernidade, bem como os efeitos postos na contemporaneidade. Esse recorte temporal só é possível em razão do acervo histórico de que dispõem as Ciências Humanas no campo da Educação, legado de autores como Abbagnano e Visalberghi (1982); Cambi (1999); Monacorda (2010) e Suchodolski (1978), que, como vimos acima, dedicaram-se ao estudo da trajetória da Educação e da constituição e consolidação da Pedagogia ao longo do percurso da história da humanidade.

Em consonância com os novos paradigmas da Modernidade, a Pedagogia tomou rumos variáveis, no intuito de assumir como objetivos formativos a laicidade e a racionalização, próprios do Iluminismo, tendo em vista a emergência de uma sociedade liberal, secular e democrática (Guiraldelli, 2009).

É, portanto, na Modernidade que a Pedagogia vive um processo de afirmação como uma ciência dos fenômenos educativos, atenta à formação humana e às novas exigências sociais demarcadas por interesses ideológicos e culturais que tendem, ambigualmente, para a regulação e para a emancipação dos sujeitos no âmbito do Estado.

Para Santos (2005), as bases do Projeto Cultural da Modernidade, quais sejam, a regulação a emancipação, auxiliaram a construção abstrata de novos parâmetros culturais determinantes para a consolidação da sociedade moderna ocidental de cunho capitalista. A regulação estrutura-se em torno de três princípios: o Estado, o mercado e a comunidade.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado, cuja articulação se deve principalmente

a Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante, sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau (SANTOS, 2005, p.50).

A emancipação, por sua vez, acomoda três lógicas que estabelecem uma interface com os pilares da regulação. São elas: a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito. Vejamos como o autor percebe essas articulações:

A racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as idéias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do Estado na medida em que a esse compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e da distribuição do direito. Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as idéias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva (SANTOS, 2005, p. 50).

Nesse contexto do advento da sociedade moderna, o sentido da Pedagogia volta-se de forma significativa para os aspectos da educação-instrução¹⁶, especialmente a partir do século XIX, quando toma como objeto de estudo a escola como espaço institucional de educação, ao qual é confiado um papel formativo e instrutivo. Preocupa-se essa disciplina em oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação humana, mas também para a formação técnica e profissional que seja

16 Para ver de forma mais detalhada aspectos da educação-instrução ver CAMBI, Franco. História da Pedagogia, 1999.

capaz de atender as demandas sugeridas pelo mercado de trabalho. Como afirma Cambi (1999, p. 23),

[...] a pedagogia também se prestava a um papel cada vez mais central na vida social: formar o indivíduo socializado e operar essa formação através de múltiplas vias institucionais e múltiplas técnicas (voltadas ora para o corpo, ora para o imaginário, ora para o intelecto, ora para o manual) disseminadas no corpo social.

No entanto, a complexidade e as diferentes tensões decorrentes dos projetos educativos não comprometem a centralidade atribuída à Pedagogia na sociedade moderna, em razão de sua importância na formação do homem moderno para o desenvolvimento de requisitos, habilidade, domínio lógico e conhecimento científico e cultural.

Os grandes pedagogos da Modernidade, desde Comenius até Locke e Rosseau, estão fortemente conscientes dessa centralidade do pedagógico, que vêem um pouco como o “lugar” da reconstrução orgânica da vida social, de conexão entre passado, presente e futuro, entre teoria e práxis, entre indivíduos e governo, com uma função estratégica global enquanto elemento substancial da construção do poder e da homologação da sociedade ao poder, até nas formas mais ousadas, irenistas e utópicas (CAMBI, 1999, p. 213).

A importante transformação educativa e pedagógica delineada por essa reorganização nada linear da sociedade moderna traz consigo, entre tantas mudanças, o estabelecimento de dois paradigmas especialmente relacionados: um ao social e outro ao científico que, segundo Cambi (1999), resultam do declínio do modelo metafísico-religioso típico da Idade Média.

O paradigma social situa a Pedagogia como propulsora do reordenamento da sociedade em torno de um modelo produtivo, político e ideologicamente orgânico que tem como perspectiva de formação humana a busca pelo delineamento de um homem ideal, aquele que deve vir a ser, ativo, eficiente e útil às demandas vigentes. Simultaneamente, os objetivos da educação deslocam-se da base de formação de cunho eclesiástico para uma perspectiva laica, política e ideológica, que aponta

para a formação de um cidadão com perfil participativo e inserido na organização de uma sociedade estatal, supostamente conhecedor de seus direitos e deveres como sujeito social na Modernidade (Cambi, 1999).

Já o paradigma científico, cada vez mais central a partir do século XVII, trata da questão específica da ciência pedagógica, buscando adquirir cientificidade e mantendo um caráter avaliativo e bases filosóficas. Orientando-se para cumprir os critérios científicos, tem como desígnio o controle empírico, o rigor experimental, lógico e racional, da direção de uma racionalidade empírica, como o elemento essencial para fazer ciência.

Resultado de uma construção histórica, essas perspectivas antagônicas se entrecruzam no exercício da ação pedagógica e educativa em distintos campos sociais, seja na escola, na igreja, nas associações e mesmo nos meios de comunicação.

Contemporaneamente, o cenário social, repleto de diversidades e confrontos constitutivos no tocante às categorias sociais como gênero, crenças, religiões, etnias, culturas, gerações, geografia, condições econômicas, etc., exige da Pedagogia um permanente restabelecimento de suas bases teóricas, com a inclusão de temas que contemplem, por exemplo, aspectos antropológicos, sociológicos e políticos, num esforço de subsidiar uma compreensão crítica dos processos educativos. Afinal, parafraseando Cambi (1999, p.216), a Modernidade pluraliza e, portanto, problematiza também nas teorias, inclusive na pedagógica.

A partir dessa trajetória a Pedagogia passa a buscar a ampliação do diálogo com as diversas áreas do conhecimento necessárias à compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade histórica, social, cultural e política. Admitindo a insuficiência de uma única ciência, estuda a educação recorrendo às contribuições da História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Política e quantas mais forem necessárias para depreender e compreender de forma mais ampla o universo educacional.

Contudo, o reconhecimento dessa articulação disciplinar, exige, de acordo com Freitas (1995), uma necessária vigilância epistemológica para que a pedagogia possa transitar em outras áreas de conhecimento, agregando elementos que possam fortalecer suas elaborações teóricas acerca das questões educacionais. O autor afirma que

[...] a pedagogia opera em nível qualitativo próprio que difere de cada uma das ciências que lhe dão suporte de compreensão do fenômeno pedagógico. Reduzir a pedagogia ao domínio de

cada uma destas ciências de fundamento dilui seu objetivo de estudo e impede um tratamento pedagógico no seu nível qualitativo próprio (FREITAS, 1995, p.39).

Vale destacar que, em termos históricos, a Modernidade produziu um dinamismo teórico na Pedagogia de forma a ocasionar um confronto de interpretações, acerca de sua cientificidade, identificação de seu objeto de estudo, de seus projetos educativos, bem como de suas orientações metodológicas para a produção e reprodução dos conhecimentos, traduzidas no âmbito escolar como instrumentalização do processo de ensino e aprendizagem das novas gerações.

O debate sobre o fortalecimento e a consolidação da Pedagogia como ciência da Educação, sobre sua complexidade e pluralismo constitutivo passa também pela relação disciplinar com outras ciências humanas que tomam a Educação como objeto de investigação, a exemplo da Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, entre outras.

No âmago das questões tratadas até aqui acerca da Pedagogia e seu estatuto científico está o conflito entre a teoria e a prática, como já afirmamos acima. Essa realidade ~~e que~~ merece um detalhamento maior, com o objetivo de subsidiar a análise dos cursos de Pedagogia voltados para a educação das crianças.

Compreendemos que discutir a Pedagogia passa por analisar a relação teoria e prática na constituição dessa área de conhecimento, uma vez que sua definição como área científica prescinde de um movimento dinâmico de elaboração e ressignificação teórica em função da prática. Uma prática educativa exercida predominantemente em espaços institucionais de educação coletiva, em Escolas e, mais recentemente, em creches e pré-escolas.

Mazzotti (2001, p. 34) também afirma a existência de uma ciência da prática e conclui que não só é possível como necessária a definição da Pedagogia como uma “[...] ciência autônoma que examinaria as práticas educativas e desenvolver-se-ia por meio da formalização de teorias sobre aquelas práticas”. Essa perspectiva levamos a crer que a Pedagogia, à luz da teoria, tem como objeto de estudo a realidade educacional e a ela retorna com um repertório de intervenção, sistematização, avaliação e reflexão sobre a prática, num exercício dialógico de ressignificação e construção de novos conhecimentos teóricos e práticos gerais e específicos.

Silva (2003), do mesmo modo, afirma que a Pedagogia tem sido pauta de discussão no Brasil e, de forma bastante intensa, a partir dos anos 70 do século XX, levantando questões que problematizam a relação teoria e prática; o caráter da formação dos professores; as áreas disciplinares selecionadas para compor a fundamentação teórica - prática do curso; o lócus responsável por essa formação; as políticas públicas para o oferecimento e permanência da formação de professores; plano de carreira; formação continuada; remuneração; recursos materiais e de pessoal para o desenvolvimento do trabalho, entre outros.

Nesse cenário de debate educacional brasileiro Saviani (1976, p.19) considera que “[...] a pedagogia é a teoria geral da educação, isto é, a sistematização *a posteriori* da educação, constituída a partir da realidade educacional”. Esse mesmo autor, em 2007, reitera que a característica de maior relevância da Pedagogia pode ser identificada na relação teoria e prática. Uma vez entendida como “teoria da educação”, evidencia-se que ela é uma teoria da prática: “a teoria da prática educativa”. E complementa afirmando que

[...] a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 1976, p.19).

Freitas (1995) corrobora com o debate em questão, afirmando que a Pedagogia é uma ciência prática, a qual precisa, impreterivelmente, recorrer aos saberes de outras ciências que estudam o fenômeno educacional em seus vários aspectos e ocorrências. Nessa mesma direção Rocha (1999) faz a seguinte afirmação:

Entendo que a produção de cada uma das áreas das Ciências sobre o fenômeno educativo além de referirem-se ao objeto próprio constituem-se em contribuições para o campo educativo. Porém, esses conhecimentos dependem de uma elaboração específica conseqüente, que se configura como o próprio objeto de produção do campo educativo (ROCHA, 1999, p. 58).

Procurando incluir também algumas reflexões pertinentes à temática em nível internacional, o francês Jean Houssaye (2004), ao

analisar a definição de pedagogia no contínuo debate sobre a via específica da Pedagogia que trata justamente da relação indissociável da teoria e da prática, a qual produz um saber pedagógico para além das fronteiras dos saberes práticos, afirma: “[...] o que deve haver na Pedagogia é certamente uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma teoria da situação pedagógica” (HOUSSAYE, 2004, p. 12).

Diante de tais contribuições, compreendemos que procurar equacionar o problema da Pedagogia sem a efetiva superação da histórica dicotomia entre teoria e prática pode gerar embates epistemológicos, justamente porque a prática pedagógica só é cabível de ocorrer na e pela ação humana, num esforço incontestável de pensar e promover a educação. Portanto, a teoria está intrinsecamente atrelada à prática, assim como a prática à teoria, mesmo porque a toda prática subjaz uma teoria e vice-versa.

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

Houssaye (2004) salienta a importância do reconhecimento da indissociabilidade entre a teoria e a prática como uma unidade elementar para construção dos saberes pedagógicos, bem como da formação pedagógica em torno desses saberes legítimos e específicos. Ainda para Houssaye (2004, p.25), “[...] é preciso considerar que o fato de a Pedagogia estar indissolavelmente ligada à prática não a torna cega ou ofuscada; ela produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos”. Portanto, a Pedagogia não produz apenas um saber científico da educação, mas também um saber social sobre a educação capaz de gerar um sistema e um sentido.

A crescente importância do processo de reflexão acerca da relação teoria e prática tem possibilitado considerar os impactos ocasionados pela dicotomia entre essas duas dimensões no âmbito da pesquisa e da formação, bem como suas decorrências na hierarquização de saberes que ora privilegia a teoria, ora a prática, tal como acima citamos.

Desse movimento também decorrem consequências para o campo da pesquisa, influenciando a definição do objeto de estudo, da metodologia e dos fundamentos teóricos da investigação.

Na direção das perspectivas que vinculam a prática à teoria, as pesquisas convergem para uma teorização sobre a educação e o ensino, com um distanciamento significativo dos elementos empíricos que emergem das relações educativas, especialmente dos que tratam dos conhecimentos e práticas pedagógicas no âmbito das instituições educacionais dedicadas à educação das crianças, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

No Brasil, marcadamente em meados dos anos 1990, com a aprovação da Lei nº 9394/96, a qual estabelece um conjunto de deliberações para a educação nacional, houve intensificação de pesquisas na área da Educação¹⁷. Estas passam a destacar o saber empírico, agora como possibilidade de construção de novos conhecimentos teórico haja vista a preocupação com a dimensão pragmática do processo educacional. Além disso, essas pesquisas abrem espaço para que se dê visibilidade a todos os sujeitos da relação educativa, se reconheça o estatuto das crianças como sujeitos sociais de direitos, atores de sua própria história, com um modo próprio de interpretar e agir sobre o mundo¹⁸.

Paralelamente, exige-se cada vez mais que as pesquisas respondam às demandas urgentes do campo da educação, sobretudo da educação pública, com expectativas sociais e políticas de indicações científicas aptas à realização de mudanças em curto prazo. Rocha (2012) acrescenta outros elementos pertinentes a esse imediatismo. Segundo a autora,

No Brasil, nesta última década, esta preocupação tem sido retomada em função do crescimento dos programas de pós-graduação e das políticas de avaliação de qualidade dos sistemas de ensino. Em alguma medida esta motivação aliada à busca de resultados educacionais e, ainda, à pressão

¹⁷ Rosemberg e Campos (1998); Campos (1994), Rocha (1999), Kuhlmann Jr (1998, 2000, 2004), Kramer (1994, 2002), entre outros.

¹⁸ No final dos anos 90, iniciam-se nessa perspectiva pesquisas sobre a infância das crianças na Escola e na Educação Infantil, com suporte metodológico da Antropologia e em particular da Sociologia da Infância, como veremos mais à frente no texto.

social via o imediatismo mediático e a urgência dos gestores dos sistemas de ensino, para responder às exigências das agências financiadoras e organismos internacionais, vem configurando uma demanda no sentido de que a pesquisa apresente respostas e aplicações simplificadoras e aligeiradas para os problemas da educação nacional (ROCHA, 2012, p.02).

Contudo, no âmbito da Pedagogia há que diferenciar o tempo da pesquisa e o tempo da ação educativa. A pesquisa exige uma produção intelectual alicerçada em princípios e concepções durante todo seu processo, ou seja, desde a definição de objeto de investigação, a incursão aos fundamentos teóricos que balizarão a produção de conhecimentos advindos do campo de investigação, passando pela escolha metodológica e, por fim, durante o tempo de produção das análises e conclusões. Esse descompasso temporal peculiar ao ato de pesquisar e ao ato de agir próprio das Ciências Humanas resulta da dependência de uma construção teórica do objeto a ser conhecido, de um processo de reflexão e análise dos processos educativos e práticas decorrentes e, portanto, da construção de um pensamento sobre o real.

Sabemos que a ação educativa define-se em bases políticas, econômicas e culturais, e a concretude da prática não se resume simplesmente a meras indicações técnicas ou modelos de ação. Campos (2009) traduz esse dilema com as seguintes palavras:

Parece, desse modo, que a pesquisa não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino. Seus resultados constituem elementos importantes a serem levados em conta nas decisões, mas não são os únicos e nem podem ser incorporados sem mediações. Em lugar de um confronto entre esses dois modos de conhecer e agir, seria mais interessante a possibilidade de um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que teria o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na própria pesquisa (CAMPOS, 2009, p.281).

Simultaneamente, como veremos mais à frente, esses dilemas do campo da pesquisa repercutem no âmbito da formação e da docência,

à medida que esta busque responder às exigências sociais para as instituições que formam as novas gerações.

Com a institucionalização da educação na sociedade ocidental, entre os séculos XVII e XVIII¹⁹, elege-se a escola e, posteriormente, por volta do século XX, também a creche e a pré-escola, como espaços legítimos para a educação das crianças e um campo profícuo de atuação da Pedagogia. É o que podemos ver em Guiraldelli Jr. (2009):

[...] a escola, na modernidade, não nasce propriamente para ensinar, no sentido de instruir, mas antes de tudo para ser um local no qual a infância possa ocorrer. Os intelectuais da época dizem que a infância não pode acontecer nos lares, nas mãos de pais e outras figuras que “apenas paparicam as crianças” ou as tratam “como coisas”, mas ela só acontece se as crianças estão em mãos de especialistas – os educadores, os homens de letras, enfim, os professores. O professor, então, deve ser o guardião da infância e da juventude (GUIRALDELLI JR, 2009, p. 18).

Com a afirmação da instituição escolar na sociedade moderna ocidental, a Pedagogia tende a assumir uma dimensão pragmática, preocupada com os processos de ensino e aprendizagem para a transmissão dos conhecimentos, por meio de conteúdos disciplinares, tendo em vista a formação das crianças e jovens. No entanto, a preocupação com a eficácia da transmissão dos conhecimentos acaba por colocar em segunda ordem as dimensões humanas relacionadas aos contextos culturais, sociais, políticos e econômicos, deixando prevalecer uma lógica transmissiva como perpetuação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade para as novas gerações.

Entendemos que todo ato de transmissão de conhecimento implica, necessariamente, a afirmação do valor da cultura transmitida e, por sua vez, na desqualificação implícita ou explícita da existência de outras culturas possíveis não legitimadas. Vale lembrar que “[...] ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a uma cultura, a cultura de uma classe de uma nação” (BOURDIEU, 2007, p. 229).

A lógica da escolarização com caráter meramente transmissivo produz a hierarquização dos saberes e processos educativos de cunho

¹⁹ Ver Ghiraldelli Jr. (2009); Cambi (1999); Morandi (2008), entre outros autores.

excludente que, na contramão da emancipação, geram a reprodução social e a promoção da *distinção*²⁰.

Ainda que haja necessariamente um grau de hierarquia de saberes inerentes à relação educativa entre adultos e crianças, essa condição não pressupõe a subalternidade, tampouco a exacerbação de poder de uma geração sobre a outra. Há que se buscar o conhecimento pela via do reconhecimento das diferenças socioculturais, pois “[...] a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença” (SANTOS, 2005, p.30).

Compreender o papel que os espaços institucionais de educação coletiva como escolas, pré-escolas e creches assumem nesta trama social, sobretudo por estarmos falando de uma sociedade específica, estruturada com base em um sistema capitalista ocidental, com classes sociais distintas e compostas por vasta diversidade humana e complexas condições reais de existência, e exige pensar as crianças na condição de alunância²¹, isto é, como alunos, sujeitos da formação escolar.

Os constantes processos de mudança social, hoje, fortemente colonizados pelas leis do mercado, determinaram a invenção de uma infância institucionalizada. A marca das sociedades modernas é compreender que ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que possuem a condição infantil (Sacristán, 2005).

O discurso instaurado sobre o conhecimento escolar, ou melhor, sobre o desempenho e o sucesso escolar do aluno, nesse caso, a tônica à meritocracia, supõe uma possibilidade de ascensão social, do ponto de vista cultural, profissional e econômico. Entretanto, as condições de inserção e permanência nesse espaço de socialização, supostamente democrático, estabelecem nas entrelinhas de seu funcionamento, seja no âmbito estrutural, de normativas e de métodos pedagógicos, medidas de cunho discriminatório, geradoras de constrangimentos entre a escola, pré-escola, creche e a família, entre professores e alunos e de alunos entre si, essencialmente entre adultos e crianças, culminando na

²⁰ Pierre Bordieu (2007). Entender o conceito de distinção presente na obra desse autor significa considerar que a realidade é relacional e que, portanto, é uma construção social constituída por agentes das mais diversas categorias ou posições sociais. Em outras palavras, a distinção define a hierarquia das práticas sociais no âmbito cultural, esportivo, estético, escolar entre outros, condicionando a uma relação de superioridade ou inferioridade, segundo a posição ocupada no espaço social.

²¹ Alunância, termo forjado por Enguita (1989) para designar a crescente e hoje obrigatória escolarização das crianças.

distribuição de capital escolar, conforme a distinção social detalhadamente estudada por Bourdieu (2007).

A Escola e seus mecanismos de dominação e de reprodução de uma condição social se colocam a serviço de uma sociedade hegemônica que enaltece uma compreensão universal de sujeito ideal e favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. Segundo o autor, a reprodução se dá pela ignorância das diferenças culturais entre os alunos, bem como pelos métodos e critérios de avaliação engendrados pelo sistema educacional que reforçam ao aluno seu lugar de pertencimento na sociedade (Bourdieu, 2007).

Todavia, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a Pedagogia, com base em perspectivas críticas e históricas, tem relutado em assumir uma função meramente pragmática, em elaborar metodologias pedagógicas descontextualizadas que universalizam um olhar sobre a criança, a infância e sua educação, bem como reforçam o caráter de instrumentalização do professor com a elaboração de métodos de ensino e aprendizagem.

O fortalecimento das teorizações críticas e da conscientização política advinda dos movimentos sociais, desde o final dos anos oitenta, contribui para a instauração de uma contraposição às posturas unilaterais no processo de construção dos conhecimentos, e à hierarquização dos saberes instituída pela relação autoritária do professor com seus alunos e também do Estado com as instituições e destas com seus profissionais. As pesquisas recentes²² desenvolvidas pelas Ciências Humanas, especialmente na Sociologia, Filosofia, Antropologia e na própria Educação vêm buscando dar visibilidade aos sujeitos marginalizados nas relações sociais e educativas, historicamente não reconhecidos na legitimidade de seus direitos como cidadãos, a exemplo da mulher, da criança, do negro, do indígena, do quilombola, do deficiente, do homossexual, bem como das pessoas que vivem em condição de pobreza.

Dessa forma, essas áreas têm contribuído para que a Pedagogia possa melhor compreender os elementos constitutivos das crianças e sua condição de infância em espaços institucionais de educação coletiva, como creches, pré-escolas e escolas. O estudo das relações educativas nesses espaços, como espaços de formação humana, pressupõe

²² Cito alguns autores de referência: Sarmiento e Pinto (1997); Ferreira (2000, 2002); Montandon (2001) Sirota (2001); Gusmão (1997); Kohan (2000, 2003), Cohn (2002), Rosemberg, Campos (1998); Kramer (1994 2002); Rocha (1999, 2010).

considerar a simultaneidade e a complexidade envolvidas nos processos educativos. Norbert Elias (1994) ajuda-nos a pensar sobre os acontecimentos oriundos das redes de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras:

Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades (ELIAS, 1994, p. 23).

Não obstante, a constituição da Pedagogia foi marcada por forte dicotomia do processo educativo, dando ênfase de um lado aos processos de ensino e, de outro, aos processos de aprendizagem, definindo as abordagens pedagógicas que balizaram as práticas docentes e os objetivos formativos nos cursos de formação de professores. Segundo Guiraldelli Jr. (2009), essas pedagogias, assim representadas, traduzem as elaborações populares da pedagogia moderna; na verdade elas são o nosso *sensu comum* ocidental acerca das posturas pedagógicas possíveis. Em outros termos, podemos considerar que se voltam para a questão primordial de “como ensinar”, ou seja, a tônica da preocupação está localizada nas teorias do ensino, cujo esforço de elaboração teórica consiste em formular métodos de ensino, visando à transmissão dos conhecimentos.

As concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio, assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller, desembocavam sempre numa teoria do ensino (Suchodolski, 1978 apud SAVIANI, 2003, p. 103).

Em contrapartida, a chamada pedagogia nova dá ênfase à uma produção teórica sobre as teorias da aprendizagem, preocupando-se em

“como aprender”. Saviani localiza essa tendência em alguns teóricos afirmando:

Por sua vez, as correntes renovadoras, desde seus precursores como Rousseau e também Pestalozzi e Froebel, passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson (Suchodolski, 1978), chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (Snyders, 1978), à pedagogia institucional (Lobrot, 1967; Oury, Vasquez, 1967) e ao construtivismo, desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem (SAVIANI, 2007, p.104).

Para Morandi (2008), embora os discursos teóricos evidenciem certo antagonismo entre as pedagogias tradicionais e as pedagogias novas, ou por assim dizer, entre os modos da escola tradicional e os modos da escola nova, é preciso considerar que se há, nos meandros de seus fundamentos, uma discussão que as opõe, há também outra que as aproxima, a exemplo da preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, compreendido como objeto comum de investigação a ambas as pedagogias. É desse vínculo que surge o entendimento de que “ensinar” ou “aprender” não é resolver um problema, mas colocá-lo para transformar o sujeito (Morandi, 2008, p. 66).

O objetivo de situar essas abordagens pedagógicas predominantes, ainda que de forma bastante sucinta, é considerá-las como desafios e dilemas entre outros a serem enfrentados no âmbito da formação e da docência, pois expressam uma lógica própria de compreensão das dimensões educacionais voltadas ao desenvolvimento humano, bem como às dimensões das relações pedagógicas.

As posições paradigmáticas aí instauradas desencadeiam princípios e definem os objetivos formativos do curso de Pedagogia, no sentido epistemológico e praxiológico acerca da formação dos professores em geral e dos professores para a pequena infância um particular.

Para Aguiar e Melo (2005), a urgência em compreender o papel e a reestruturação dos centros, faculdades e departamentos de educação no contexto das exigências das reformas educativas exige pensar o projeto político-pedagógico da instituição como um fundamento que deve ser sempre revisitado e reconstruído. Assim concluem as autoras:

Formação essa que, pelos princípios pedagógicos, envolve a compreensão da prática educativa como prática social, sob o prisma das múltiplas dimensões ético-política, epistemológico-cultural, estético, profissional e humana, como também a organização do trabalho pedagógico mais amplo e docentes articulados, entendidos nas suas mais diversas especificidades de área de conhecimentos e modalidades de ensino necessárias à formação do profissional da educação (AGUIAR e MELO, 2005, p.962).

Não obstante, proceder a reformulações nos cursos de Pedagogia, ou seja, no caráter da formação e da docência exige, para além de reformulações na estrutura pedagógica - organizacional, uma medida no âmbito das políticas públicas capazes de responder às exigências legais e demandas educacionais e sociais.

De modo específico, as reformas educacionais brasileiras a partir dos anos 90 ocasionaram mudanças significativas nas regulamentações e normatizações, instituindo um reordenamento em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, com destaque para as recentes reformas que tratam em especial da formação dos professores, passando de alguma forma a marcar uma reconfiguração da “profissionalidade docente” (Campos, 2009).

As mudanças ocasionadas pelas reformas políticas e educacionais naquele período, causaram grandes impactos na Educação Infantil, especialmente na formação docente para atuação nesse nível de ensino, bem como na definição dos objetivos educacionais das creches e pré-escolas, como discutiremos no subcapítulo que apresentaremos a seguir.

2.2 DOS TEXTOS AO CONTEXTO: O DESAFIO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS NOVAS EXIGÊNCIAS

Na tentativa de fazer uma breve incursão histórica sobre a complexa trajetória de formação de professores no Brasil, destacamos que o debate sobre as reformas educacionais brasileiras que tratam da formação dos professores, especialmente a formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, evocam dois momentos distintos, mas igualmente importantes na luta pela formação e profissionalização do magistério, quais sejam: a formação no

âmbito do ensino médio e a formação nas instituições de ensino superior, especificamente nas universidades²³.

O arcabouço situacional decorrente das reformulações das políticas educacionais, e por sua vez das mudanças ocasionadas na estrutura curricular do curso de Pedagogia, pode ser historicamente localizado no conjunto de leis e normativas que merece ser citado pela importância de suas implicações no processo de formação que é objeto desta pesquisa.

Citaremos inicialmente a Lei 5540/68 que cria as habilitações no ensino superior e o parecer CFE n.252/1969 que regulamenta essas habilitações como também determina o grau de licenciado para todos os graduados em Pedagogia. Decorridos três anos de vigência dessa lei, deparamo-nos com outra mudança no âmbito das políticas educacionais expressa pela lei 5692/71 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei, formulada sob grande influência do conselheiro Valmir Chagas (Silva 2003), inaugura a preocupação com a formação de professores para as séries iniciais da escolarização, por conseguinte da pré-escola, assim como com a formação de professores para educação especial (deficiência mental e/ou auditiva), além dos especialistas em educação (orientadores, supervisores e administradores), instituindo essas habilitações como específicas aos cursos de Pedagogia. Novas reformulações voltaram a ocorrer somente nos anos 1990 com a aprovação da Lei n. 9394/96, denominada lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse momento, os esforços concentravam-se na busca da implantação da formação docente para Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas universidades²⁴. Essa implantação passa a ocorrer somente a partir da aprovação da nova lei que determina a formação de professores para os primeiros níveis da educação básica em instituições de ensino superior.

Importante destacar que a luta dos educadores nos anos 1970 e final da década de 1980, reivindicando a abertura política que caracterizou o início da democratização da sociedade brasileira traz como marco de conquista para a Educação a construção de um novo

²³ Entende-se universidade como espaço por excelência de diversidade de conhecimentos, de produção e de acesso às pesquisas, de participação política e social, um espaço supostamente democrático e multidisciplinar.

²⁴ Ver Gatti (2009, 2010); Freitas (2002); Silva (1999, 2003); Campos (2004); Saviani (2005); Tanuri (2000), entre outros autores brasileiros que pesquisam sobre a formação de professores e políticas públicas.

olhar, um olhar interpelador sobre a escola e as práticas pedagógicas que regulam a complexa relação de ensino e aprendizagem pela qual se promove o processo de mudança dos sujeitos, por conseguinte, das novas gerações.

Certamente as décadas de 1980 e 1990 representaram um processo de ruptura com a visão hegemônica que, no âmbito das políticas públicas, compreendia a formação dos professores simplesmente como uma formação de recursos humanos atrelados às demandas e exigências de uma contingência tecnicista. Freitas (2002) corrobora com o debate quando afirma:

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p.139).

De fato, as deliberações legais expressas nos documentos oficiais outorgaram um estatuto de institucionalidade ao campo da formação de professores, formação essa compreendida como parte das “[...] ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro” (Campos 2004, p.02). Segundo a autora, a reestruturação sugerida corresponde às exigências da “agenda neoliberal”, a qual vem promovendo ajustes em diversos setores do Estado e, no caso da Educação, proporcionando consideráveis mudanças, sobretudo na concepção, no estabelecimento e na permanência de cursos para a formação de professores.

Necessário ressaltar a preocupação com a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental tornou-se pauta de discussão da agenda política e da área acadêmica em consequência do texto apresentado pela lei 9394/96 cujo artigo 87, inciso 4º propõe: “*Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*”. A *Década da Educação* referida nesse

documento diz respeito ao período marcado entre 1997 e 2007, em que políticas de formação profissional para educação básica deveriam prever a formação dos professores em nível superior (Kishimoto,1999).

Paradoxalmente, a mesma Lei (9394/96) que estabelece que a formação desses professores deverá ocorrer em nível superior, também faz a indicação de outras modalidades de curso de formação, como Institutos Superiores de Educação e Curso Normal Superior. De modo geral, seriam essas as instâncias formadoras dos professores para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental como consta em seu art.62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício no magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996 p.42).

Os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior têm como objetivo formativo a docência para educação das crianças pequenas. Contudo, compreendemos que a problemática instaurada na base formativa desses cursos está no aligeiramento do processo de formação dos professores, apresentando fragilidade em sua estrutura em razão da baixa exigência de formação desses profissionais na composição do quadro docente, além de significativa redução de carga horária e prevalecimento de metodologias pragmáticas. Saviani (2005) traz breve síntese desse novo panorama educacional que se constituiu pós LDB:

Por esse caminho os Institutos Superiores de Educação se constituíram como alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém de forma mais aligeirada, mais barata com cursos de curta duração. E isso também não deixa de corresponder ao espírito da LDB, pois esta participa da mesma lógica que vinha presidindo a política educacional que tinha como uma de suas características a diversificação de modelos (SAVIANI, 2005, p.24).

Concretamente, a estrutura do curso Normal Superior apresenta uma divergência muito grande em relação à estrutura e organização do curso de Pedagogia. Apenas para exemplificar, para a composição docente do Curso Normal Superior exige-se 10% de professores mestres, percentagem comparativamente inferior a do Curso de Pedagogia, cujo índice é de 50% de professores com mestrado e doutorado para que a instituição (Universidade) possa alcançar qualidade. É expressiva também a redução da carga horária definida para a formação de professores do Curso Normal Superior relativamente ao curso de Pedagogia. Neste, a carga horária corresponde a 3200 horas, enquanto que no curso Normal Superior são necessárias apenas 1600 horas, em razão da possibilidade de aproveitamento das horas computadas em estudos correlatos e em práticas de ensino efetuadas no local de trabalho desse professor em formação inicial.

Kishimoto (1999, p.73) alerta para o risco dessa prática legitimada no curso Normal Superior, “[...] Se todo aluno faz a prática de ensino na própria escola para aproveitar as horas que a lei oferece, instalamos, mais uma vez, a caótica situação do individualismo, do espontaneísmo e da prática abandonada”.

Desse modo, entendemos que os fundamentos norteadores do curso Normal Superior reafirmam o comprometimento com uma perspectiva pragmática na construção dos conhecimentos dos professores em formação.

Tanuri (2000) ressalta, no entanto, a importância do oferecimento de tal curso determinadas regiões e às pessoas que não possuem a menor possibilidade ou outra oportunidade de acesso ao ensino superior por razões diversas. Por outro lado, ela sublinha a preocupação quanto à expansão desses cursos, que na sua maioria são oferecidos na esfera privada, sobretudo porque a característica predominante nesse processo formativo tende ao enaltecimento de conhecimentos pragmáticos e à secundarização dos fundamentos teóricos e da pesquisa. A autora considera que:

Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de

pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades (TANURI, 2000, p.85).

Diante das circunstâncias, compreendemos que os citados cursos de formação, Institutos Superiores de Educação e curso Normal Superior têm se configurado como um processo substancial de certificação para o exercício profissional e, não tanto, para o processo de qualificação e formação visando ao aprimoramento das condições de docência, gestão e pesquisa.

Roselane Campos (2004) ressalta a problemática da natureza formativa do curso Normal Superior, apontando elementos cruciais que se refletirão na identidade constitutiva da docência para educação infantil e ensino fundamental, uma vez que para a autora esses cursos estão “[...] moldados por uma lógica pragmática, centrados na gestão da classe escolar, associados à formação de nível médio e, portanto, no imaginário dos estudantes, socialmente menos valorizados” (CAMPOS, 2004, p. 24).

Nessa mesma direção, Scheibe e Aguiar (1999) apontam ainda a preocupação e o descontentamento por parte de pesquisadores da educação quanto ao caráter formativo dos professores para educação básica. As autoras avaliam que a criação e a permanência do Instituto Superior de Educação e o curso Normal Superior produzem a tendência de redesenhar o curso de Pedagogia de maneira tal a conduzir ao esmorecimento do caráter formativo e fazendo prevalecer o bacharelado em detrimento da licenciatura. Como consequência, corre-se o risco de dar início a um processo de esvaziamento da importância da docência na trajetória de formação do pedagogo, reforçando a visão dicotômica entre a teoria e a prática.

Foram dadas as condições para a formação dos cursos de licenciatura e pedagogia com sérias implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação. No caso da pedagogia, tenta-se romper com uma visão orgânica da formação docente que havia sido construída no país nas últimas décadas. Acentua-se, por imposição legislativa, a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e as destinadas às séries finais desse nível de ensino e do ensino médio. Impõe-se tal dicotomia no

interior do lócus de formação dos profissionais da educação, além de se atribuir aos institutos a prerrogativa da formação dos professores no setor privado. Com isso, aplaina-se o caminho para o esvaziamento do curso de pedagogia e para o sucesso das propostas que retira dele a base da docência, transformando-o em bacharelado (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 229-230).

Em consequência dessa disposição legal que concebe outro lócus de formação para os professores de crianças pequenas que não o curso de Pedagogia, assim reforçada pelo Decreto n. 3.276/99 que estabelece a *exclusividade* dos cursos Normais Superiores para a formação dos professores para esses níveis de ensino, deflagra-se uma série de debates na área da Educação, justamente por essa medida colocar-se na contramão das lutas políticas e reivindicações dos professores e pesquisadores da área, estes representados por suas entidades²⁵ que defendem a formação desse professor no âmbito das universidades, bem como o aprimoramento de políticas de profissionalização que propiciem a formação continuada.

Em decorrência da forte pressão das unidades universitárias e das entidades dos educadores, o conteúdo desse Decreto sofre uma alteração textual que substitui o termo *exclusivamente* para *preferencialmente*, conforme consta no Decreto n. 3.554/2000, apesar da resistência do governo federal - Ministério da Educação (MEC).

Como estamos vendo, levando-se em consideração o conjunto documental²⁶ que trata do assunto, houve apenas uma pequena mudança. Frisamos isso não com intuito de qualificar esses documentos como insipientes, mas para ressaltar que, apesar dos debates e do esforço de negociação no âmbito acadêmico e político, observa-se, em alguns casos, a permanência histórica da estrutura curricular nos cursos de

²⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, apoiada, em suas concepções centrais, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped –, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir –, a Associação Nacional de Administradores Educacionais – Anpae – e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes.

²⁶ Lei de Diretrizes e Bases de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002 e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2005.

licenciaturas com a predominância do oferecimento de formação na área disciplinar específica em detrimento do pouco tempo dedicado à formação pedagógica.

Esse modelo de formação comumente conhecido como “3 + 1” suscita críticas por parte de diversos autores, assim como Gatti (2010), ao afirmar que, embora ocorram discussões profícuas e reformulações teóricas a respeito, tem-se demonstrado dificuldades de avançar em relação à reestruturação curricular no seu aspecto mais elementar. Assim vejamos:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p.1357).

Para que possamos compreender a complexidade e as implicações pedagógicas decorrentes da estrutura curricular advinda do modelo “3 + 1” na configuração do curso de Pedagogia no espaço das universidades brasileiras, será necessário, ainda que brevemente, recorrer à trajetória de criação desse curso, num esforço de dar visibilidade às vicissitudes que envolvem a formação dos professores nessa área de conhecimento, seu reconhecimento social e científico.

Importante assinalar que o modelo de formação “3 + 1” foi incorporado pela Pedagogia, curso regulamentado em 1939 pelo Decreto-lei n.1190, em consequência da preocupação com a formação dos professores que atuavam na escola secundária. No momento, o objetivo formativo do curso era a formação do especialista em educação e do professor para a Escola Normal. Lembramos que a Escola Normal era o espaço designado à formação de professores para atuarem nas escolas primárias (Scheibe e Aguiar, 1999).

Nesse período, o curso de Pedagogia caracterizava-se por exercer duas funções formativas distintas, uma que objetivava formar bacharéis especialistas em educação, e, a outra, possibilitava a formação para professores da Escola Normal em nível médio. Nesse sistema “3 + 1”, nos três primeiros anos eram oferecidas disciplinas de conteúdos específicos para a formação do especialista – bacharel, e, no último ano, as disciplinas de natureza pedagógica ou didática para formar o licenciado – professor.

O curioso é que o campo profissional a ser ocupado pelo bacharel em Pedagogia ou pedagogo estava circunscrito aos cargos técnicos de educação. Contudo, as funções a serem desempenhadas por esse especialista não estavam definidas *a priori*, o que causava certo desconforto e insegurança profissional. Já a ocupação do licenciado estava bem estabelecida, uma vez que seu campo de atuação principal era a docência no curso normal. Por outro lado, instaurou-se certa competitividade gerada pela Lei Orgânica do Ensino Normal, a qual estabelecia que, para lecionar no Curso Normal, bastava ter o certificado de conclusão do ensino superior (Scheibe e Aguiar, 1999).

Incongruências como estas, presentes também na atualidade acerca do campo de atuação e suas exigências específicas de formação, geram questões evidentemente delicadas e causadoras de muitas polêmicas no campo teórico, político, social e econômico. O caráter formativo do curso de Pedagogia sofre com frequência reformulações decorrentes das políticas educacionais, diante do impasse entre avançar ou romper com questões paradigmáticas que favorecem a dicotomia entre os saberes, prejudicando o caráter formativo desse curso.

Com efeito, sabemos que este não é um processo linear, tampouco consensual, pelo contrário, seus caminhos são turbulentos, marcados por disputas de campo, divergências epistemológicas e, especialmente no campo da política, pela divergência de interesses. A ambiguidade aqui se faz presente, à medida que os elementos constitutivos da educação, nesse caso da Pedagogia, emergem da contextualização social, cultural que, por sua vez, ainda que num movimento de resistência à sociedade hegemônica, acaba ficando vulnerável às demandas do mercado.

Mudanças relacionadas às orientações políticas podem ser observadas em diversos contextos, seja no âmbito profissional, no que se refere ao plano de carreira, salários, processos públicos de seleção, entre outros; seja no âmbito pedagógico que trata diretamente da organização do cotidiano infantil e escolar por meio das propostas pedagógicas, no que diz respeito ao incentivo à formação continuada, à articulação de estudos e pesquisas com as esferas de ensino superior, etc. Entretanto, salientamos que, de modo mais específico, discutiremos adiante com maior abrangência as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em vigor, ressaltando, no decorrer do trabalho, as especificidades pertinentes à formação de professores para a educação infantil, objeto de estudo desta tese.

No contexto dessas discussões, as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE 5/2005, 01/2006 e na Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, passam a instituir a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso, assim definindo a docência como base formativa e integrada às demais atribuições, tais como a participação na gestão, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE, n. 05/2005, p.6):

Delineia-se, pois, que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental, aproximando-se, dessa forma, das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999²⁷. Todavia faz-se necessário demarcar a compreensão desses elementos constitutivos da formação do pedagogo (AGUIAR et al, 2006, p. 830).

De acordo com Scheibe e Aguiar (1999), a consolidação do curso de Pedagogia no espaço da universidade, como consequência da elaboração e da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2005, foi, no âmbito das políticas educacionais, um processo marcado por muitas tensões, consensos e desencontros teóricos quanto ao caráter formativo de que deve se revestir a Pedagogia. Para as autoras, “[...] o debate sobre a formação do educador

²⁷ Movimento de elaboração das diretrizes curriculares da pedagogia que pretendeu um processo democrático e amplo de discussão, em nível nacional, estabelecendo um diálogo com as coordenações dos cursos e as entidades – ANFOPE, FORUNDIR, AMPAE, ANPED, CEDES; Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia. Tal documento sofreu forte resistência por parte da SESU e da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, tanto que depois de encaminhado para o CNE permaneceu por oito anos aguardando a definição a e regulamentação de pontos polêmicos com relação à formação e ao próprio curso Normal Superior. Para maior detalhamento a respeito, consultar AGUIAR et al (2006); Scheibe (2007).

no curso de Pedagogia expressa hoje o conflito de posições teórico-metodológicas, epistemológicas” (SCHEIBE E AGUIAR 1999, p.09).

É interessante ainda destacar que o processo de elaboração e de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foi um marco político como resultado de negociações entre os órgãos governamentais que representavam o Estado e a sociedade civil por meio de suas entidades. Contudo, houve também limitações no que se refere ao atendimento de muitas reivindicações. Podemos assim afirmar que esse documento legal representa o saldo do jogo de forças na luta a favor de interesses vários, somado aos limites inerentes às negociações no campo da política.

Esse movimento político gerou muitas polêmicas em torno das propostas advindas dos movimentos organizados, representados pelas associações como ANFOPE, FORUMDIR²⁸ e pelo documento conhecido como Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

Num esforço de síntese, consideramos que o principal ponto de divergência entre as posições marcadas por essas associações emerge dos conceitos que fundamentam o propósito de formação do curso de Pedagogia. Entendemos que a ANFOPE, entre tantos pontos de reivindicação, defende a docência como base da formação de qualquer profissional da área de educação, afirmando que “[...] é a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana” (ANFOPE, 2004, p.06).

Por sua vez, o FORUMDIR concorda com a importância da docência como um dos eixos formativos do curso, entretanto, concentra sua posição em prol da gestão.

Com efeito, a definição do curso de Pedagogia como uma *licenciatura* não pode conduzir a uma concepção restrita de docência, em que a formação profissional nele desenvolvida focalize apenas as questões referentes aos processos de construção do conhecimento desconsiderando as outras dimensões que definem a organização do

²⁸ ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas do País).

trabalho escolar, especialmente a gestão educacional e, do mesmo modo, desconsiderando o contexto mais amplo em que esses processos se desenvolvem (FORUMDIR, 2004, p.01).

Temos também no âmbito dessa discussão o documento intitulado “Manifesto de Educadores Brasileiros” que demarca sua posição frente à definição dos objetivos formativos para o curso de Pedagogia:

Nosso posicionamento parte da necessidade imperiosa de que os educadores, legisladores e pesquisadores do campo educacional compreendam a relevância social e cultural de conceber a pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, um curso (MANIFESTO, 2005, p.01).

O Manifesto de Educadores Brasileiros compreende que a docência não deve ser o objetivo formativo do curso de Pedagogia, mas o processo de construção de conhecimentos fundamentais para realização de inferências acerca dos fenômenos educacionais, tendo em vista o aprofundamento e a consolidação teórica como fundamental para a formação do pedagogo.

A ênfase dada à prática docente como eixo central de formação vem acompanhada de iniciativas para promover, nos cursos de Pedagogia, a unidade entre o bacharelado e a licenciatura, bem como a extinção das habilitações, especialmente as habilitações que tinham como objetivo formativo a formação dos especialistas em educação²⁹. Ficam então definidas pela resolução CNE/CP n.01/2006 as seguintes indicações:

Art 14: A licenciatura em pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n.3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9394/96.

²⁹ Entende-se por especialista em educação o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor educacional, entre outros.

§ 1º esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9394/96. (BRASIL 2006a).

Parece-nos que tal iniciativa representa um esforço de atender integradamente o conjunto de atribuições designado ao processo de formação do pedagogo que se define pela docência, gestão e pesquisa, tomando a docência como eixo transversal do curso Pedagogia.

Reportando-se à temática, Aguiar et al. (2006) fazem questão de ressaltar que a docência expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia não deve ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, mas compreendida de forma mais ampliada, uma vez que se articula à idéia de trabalho pedagógico, que pode ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, conforme consta no Parecer CNE, n. 05/2005:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL 2005, p.07).

O entendimento constante nos documentos acima citados parece manifestar a urgência de inserção do conjunto dos educadores e profissionais da educação numa perspectiva de trabalhadores docentes, tomando a docência como ação educativa, num movimento de articulação com as necessidades que emergem da variedade constitutiva do cotidiano escolar e não escolar. Aguiar et al (2006) sintetiza com precisão os novos fundamentos que balizam o curso de Pedagogia a partir das novas Diretrizes Curriculares, assim indicando:

A formação proposta para o profissional de educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais/ construída no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos (AGUIAR et al, 2006, p. 832).

Como decorrência dessas proposições e dessas reformulações, no contexto do curso de Pedagogia, abre-se um universo de novos debates e perspectivas quanto à formação dos professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como da formação dos demais profissionais da educação, justamente por promover a ampliação do campo de atuação dos pedagogos e marcar um compromisso com uma educação para a emancipação.

Com efeito, essa nova perspectiva exige a ultrapassagem de conceitos, visões e princípios historicamente sedimentados no contexto social em questão para alcançar uma compreensão teórica a respeito da importância da Pedagogia no engendramento dos processos de construção de conhecimentos atrelados às grandes questões que envolvem os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, numa sociedade capitalista com fortes marcas de injustiça, desigualdade e exclusão.

Em suma, é nesse contexto e nessas condições de disputa, reformulações e recomposição de conceitos, princípios e posturas que vão sendo definidas as novas bases para a formação dos professores da Educação Básica na Universidade e que se configuram as normativas legais que possibilitam a formação para professores de Educação Infantil no âmbito acadêmico. Essas normativas serão tratadas a seguir.

2.3 DAS DIRETRIZES GERAIS DA PEDAGOGIA À ESPECIFICIDADE FORMATIVA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No intuito de orientar as ações educativas, o debate em torno do curso de Pedagogia tem exigido compreender a complexidade constitutiva da sociedade no que tange aos aspectos sociais, culturais, econômicos, de gênero, etc. (entre tantas outras peculiaridades históricas), que definem as relações humanas.

Um primeiro aspecto a considerar é relativo à natureza socio-histórica e cultural dos elementos que definem a identidade dos profissionais da educação infantil, como uma profissão que é exercida majoritariamente por mulheres. Nessa direção, alguns autores³⁰ sinalizam que a predominância do gênero feminino em creches e pré-escolas, suscita algumas reflexões, como por exemplo, em torno do caráter ambíguo de uma profissão que se situa entre a função materna e a função docente, e o fato de essa situação ser reforçada pelo insípido reconhecimento social das mulheres em nossa sociedade e pela desqualificação das atividades e ocupações profissionais relacionadas ao universo feminino. Não por acaso, os ingressantes nos cursos de Pedagogia são majoritariamente mulheres jovens.

Essa realidade levou a questionar, no interior de sociedades marcadas por discriminações de classe e gênero como a nossa, se ser professora na Educação Infantil é ou não é profissão, como nos ajuda a refletir Cerisara (2002):

Esse embate entre ser ou não uma profissão evidencia ter como um dos panos de fundo uma concepção de trabalho profissional baseada na versão masculina de trabalho, em que predominam a racionalidade, a objetividade as relações impessoais e a correspondente negação de uma possível versão do trabalho feminino. Além disso, evidencia que essas trabalhadoras não têm uma formação dirigida para essa atividade profissional, que as habilita a exercê-la. (CERISARA, 2002, p.63)

³⁰ Ver Cerisara (1999, 2002), Kramer (2002), Campos (1994), Haddad; Cordeiro; Monaco (2012), Coutinho (2002), Duarte (2011), Guimarães (2008 e 2011), Schmitt (2008), Tristão (2004).

Ana Beatriz Cerisara contribui ainda mais com relação a essas questões enfatizando a necessidade “[...] de refletir a respeito da *positividade dessas formas femininas de relacionamento e de organização do trabalho das profissionais*, em especial para o trabalho que devem realizar com as crianças de 0 a 6 anos (CERISARA, 2002, p. 20 grifos no original).

As reflexões decorrentes dessa realidade devem girar em torno de questões a exemplo: como formar este contingente, de forma a marcar sua profissionalização para uma ação educativa comprometida com as crianças pequenas, reconhecida a necessidade de sistematização dos conhecimentos que esse professor deve ter para nortear sua prática pedagógica tão específica? Funções que, conforme Cerisara,

[...] ultrapassam as situações de ensino das escolas, são muito próximas dos eixos do trabalho na educação infantil, que são cuidar e educar as crianças; o que significa desenvolver tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de comunicação cuja predominância reside em manifestações emocional-corporais (CERISARA, 2002, p. 62-63).

Creemos que essa particularidade de situações e ações seria um primeiro aspecto a considerar sobre a especificidade formativa da professora de Educação Infantil. Ao trazer a dimensão da docência como eixo transversal ao curso de Pedagogia, explicita-se a necessidade de definir um perfil de professor condizente com as especificidades da Educação Infantil, como também definir as funções ou marcar o caráter que deve ser dado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em razão dessas especificidades. Indispensável ainda desvelar a criança ocultada pelo “ofício de aluno³¹”, na perspectiva sugerida por Perrenoud (1995, p.15), segundo a qual : “o ofício de aluno é apenas um componente do ofício de criança ou de adolescente nas sociedades em que essa fase da existência é definida, antes de mais nada, como uma preparação.”

A ampliação desses conceitos, no intuito de consolidar a intencionalidade educativa no processo de humanização do sujeito para

³¹ Ver autores como: Chamboredon e Prevot (1986), Perrenoud (1995), Sacristán (2005).

além da preparação escolar e para o trabalho, exige considerar uma docência comprometida com as diferentes idades, sobretudo pensar a docência para infância de meninos e meninas de diferentes origens sociais e culturais. A educação da criança tradicionalmente orientada para o enquadramento social passa a ser revista numa perspectiva de formação humana, conforme apontado por Mello (2007), segundo a concepção de Leontiev (1978):

Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência - , e formam e desenvolvem sua inteligência e personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (MELLO, 2007, p.06).

Assim, a especificidade formativa da docência para educação infantil assume um caráter educativo próprio, que busca romper com a visão de guarda e de escolarização precoce que prepara para o suposto sucesso escolar, como bem afirma Arroyo (1994):

O movimento da identidade e a consciência das identidades socioculturais avançou muito ultimamente e nos mostrou que cada idade tem sua identidade. Cada idade não está em função de outra idade. Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade (ARROYO, 1994, p.90).

Sem pretender estabelecer um distanciamento entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, antes reforçando o reconhecimento da articulação que deve existir entre esses dois níveis de ensino, chamamos a atenção para a necessidade de considerar a infância na sua inteireza, negando sua fragmentação, especialmente marcada por uma cronologia etária que tende a ver as crianças pelo prisma da incompletude e da negatividade. Caso contrário, seria, como afirma Kulhmann (2003, p.63), “[...] um comportamento de avestruz diante da realidade nacional,

como que representando vontade de fazer uma reserva de domínio, em uma atitude descomprometida com o aluno que ingressa no ensino fundamental, mas que não deixa de ser criança por isso”.

Portanto, em alguma medida, destacar os atributos próprios para a formação de professores de Educação Infantil significa também incluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que compartilhamos da perspectiva firmada por Kramer (2007, p.20), segundo a qual “[...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”.

Por essa razão, entendemos que esses dois níveis de ensino são esferas educacionais constituídas de especificidades diversas e diferentes entre si, que devem ser reconhecidas e consideradas na formação inicial do professor no momento da formulação das propostas curriculares e consequentemente das ações que delas decorrem.

Compreendemos que as concepções que sustentam a especificidade formativa da docência na Educação Infantil estão intrinsecamente relacionadas aos elementos com base nos quais as ações educativas e pedagógicas são desenvolvidas ao cuidar e educar as novas gerações. Evidentemente, esses elementos e essas concepções sofrem influência da sociedade em seus mais variados grupos sociais e tempos históricos. Por sua vez, a esfera educacional contribui para a formação do *status quo* social, ou seja, para a constituição da sociedade como tal. Portanto, ambos os contextos sociais (escola e sociedade), influenciando-se mutuamente, são produtores e reprodutores da forma de conceber as crianças, a infância e sua educação.

O processo histórico de constituição da educação infantil no âmbito da educação básica se deu de forma concomitante à emergência da formação dos professores para esse nível de educação e ao estabelecimento das novas normas, leis e currículos.

Hoje a Educação Infantil no Brasil se configura como um direito das crianças e como uma possibilidade das famílias de compartilhar a educação de seus filhos em espaços institucionais de educação coletiva, tais como creches e pré-escolas. A afirmação desse direito e de sua efetivação resultou de reivindicações lideradas pela sociedade civil organizada, representada, entre tantos grupos, pelo movimento feminista, pelo movimento de professores e pesquisadores da área e pelos organismos governamentais. Soma-se a isso a abertura política nos anos 80 que culminou com a homologação da Constituição Federal de 1988. Esta, propriamente pelo Art. 208, IV, propiciou “[...] o

atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos”, outorgando à população infantil brasileira o direito ao atendimento em creches e pré-escolas, constituindo esse direito um dever do Estado. Como bem afirma Cerisara (1999):

A Constituição de 1988 reconheceu como **direito da criança pequena** o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela (CERISARA, 1999, p.14).

A Carta Constitucional simboliza a primeira iniciativa de resguardar, ainda que na forma da lei, os direitos das crianças. Nessa esteira, seguiram-se outras deliberações legais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Em consonância com esse movimento social, político e científico que marca os anos 1990, surgem outras indicações normativas e de regulamentação que, de alguma forma, tomam a criança e sua educação como elementos centrais num esforço de demarcar o que é próprio do campo de conhecimento da educação infantil e estabelecer orientações educativas para as instituições de educação infantil³².

A ampliação gradativa da relevância dada à educação infantil nas últimas décadas passou a exigir o crescimento de pesquisas que dessem visibilidade às especificidades das instituições responsáveis pelo atendimento às crianças, acentuando a preocupação com a formação dos professores de crianças de zero a seis anos de idade. Para Campos (1999), as pesquisas realizadas nas universidades têm contribuído para revelar as condições precárias de atendimento às crianças em creches e pré-escolas, destacando o caráter incipiente do trabalho pedagógico desenvolvido, em razão da frágil ou da não formação de grande parte dos professores.

Ainda no início dos anos 1990, impulsionado pelo desafio de construir um conjunto de características e atribuições específicas da Educação Infantil, como também de mapear as condições de funcionamento e o perfil dos professores que atuam nesse nível de

³² Ver: Lei orgânica de Assistência Social (1993); Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1999, 2009).

educação, o Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) publicou, entre 1994/1996, uma coleção para explicitar a “Política Nacional de Educação Infantil”, sob a coordenação geral de Ângela Maria Rabelo F. Barreto³³. Nessa série³⁴ de permanente relevância, são feitas considerações a respeito da educação infantil e seu funcionamento. Segundo Barreto (1995),

Nela são explicitados os objetivos, as diretrizes gerais e linhas de ação prioritárias que deverão orientar a ação do MEC, em parceria com os outros segmentos que atuam na área. A implementação dessa política, entretanto, impõe vários desafios (BARRETO, 1995, p. 08).

É importante registrar esses materiais resultaram de um movimento político de formação o qual contou com a colaboração representativa de professores, pesquisadores da área e de organismos governamentais que, no exercício democrático de debate de posições, conseguiram eleger pontos comuns em prol da definição de uma Política Nacional de Educação Infantil.

Nesses documentos consta a preocupação com as especificidades inerentes a esse segmento da educação e exige que “[...] a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família” (BRASIL 1993, p.17).

Os termos cuidar e educar estão presentes nos discursos acadêmicos e no âmbito das políticas educacionais, com o intuito de delimitar as especificidades da Educação Infantil, num esforço de evidenciar as necessidades e particularidades inerentes ao crescimento, ao desenvolvimento e à sociabilidade das crianças pequenas no contexto

³³ Coordenadora Geral de Educação Infantil do MEC e professora do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília.

³⁴ A coleção é formada por cinco exemplares, quais sejam: Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994); Política nacional de educação infantil (1994); Critérios para um atendimento, em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Propostas pedagógicas e Currículos em Educação Infantil (1996).

social, à luz de aportes teóricos fundamentados em diversas áreas de conhecimento³⁵.

Entretanto, o que parece consenso na ordem do discurso sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar acaba por tomar outros rumos no espaço das instituições, intensificando um corpo hierárquico de funções desenvolvidas com as crianças, ou seja, de alguma maneira essas funções são instituídas e distribuídas entre os profissionais da educação que desenvolvem/assumem atividades diferenciadas de acordo com a especificidade de cada profissão, ainda que todos convivam com o mesmo grupo de crianças. Em outros termos, são atribuições distintas que definem o que é de responsabilidade do professor e o que cabe ao outro profissional, em geral auxiliar de sala, monitora, pajem, entre outras denominações.

Haddad, Cordeiro e Monaco (2012) apontam alguns aspectos importantes que auxiliam na compreensão do fenômeno de estratificação entre as profissionais da educação no âmbito das creches e pré-escolas. Segundo as autoras, é necessário considerar a trajetória distinta de constituição dessas instituições e suas implicações para a consolidação de uma identidade própria para os profissionais da educação infantil. Em outras palavras, tem-se na creche um atendimento às crianças com semelhanças bem próximas às realizadas no espaço domiciliar, caracterizado pela demanda de cuidados e atenção à saúde dessas crianças, enquanto que na pré-escola sua função define-se pela ação pedagógica, centralizada na proposição de atividades que visam à escolarização precoce.

A dupla trajetória das creches e pré-escolas, ao sedimentar modelos distintos de políticas e práticas (HADDAD 2002, 2006, 2007), acabou por gerar identidades profissionais também distintas em atuação no mesmo campo profissional (HADDAD; CORDEIRO e MONACO 2012, p. 136).

Nessas circunstâncias, o trabalho com as crianças evoca a tradicional dicotomia do trabalho pedagógico, presente por muito tempo - e talvez ainda o seja em algumas instituições -, em que as atividades educacionais pedagógicas propostas pelo professor organizavam-se em torno do uso de materiais como o lápis, papel, tesoura, tinta entre outros

³⁵ Psicologia, Filosofia, História, Sociologia da Infância, Antropologia.

recursos didáticos. Já para as auxiliares de sala, monitores ou pajens destinavam-se os momentos de cuidado, entendidos nessa perspectiva como trabalho assistencial de menor importância, o qual consistia em momentos de higiene, de alimentação, de descanso, assim como outros tantos que se reportam ao cuidado do corpo. O antagonismo gerado pela divisão do trabalho nesses espaços pressupunha uma distinção na formação de professores de Educação Infantil em relação aos demais profissionais, ou seja, quanto menor a criança e maior a demanda de cuidado, menor seria a exigência quanto aos critérios de formação.

Cerisara (1999) em sua tese de doutorado já indicava os meandros dessas relações e as implicações no processo de formação dos professores. A autora afirma que

[...] essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser cuidada e educada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil (CERISARA, 1999, p. 16).

A interpretação equivocada das duas dimensões que alicerçam a ação pedagógica com as crianças pequenas sinaliza a visão reducionista e de polarização entre o que é assistência e o que é educação, como se fosse possível exercer uma função educativa sem preocupar-se com o cuidado e a atenção às necessidades humanas primárias. Como afirma Guimarães (2011),

[...] o cuidado amplia as possibilidades da educação. Talvez, justapor as duas ações (educar e cuidar) não contribua para o entendimento do entrelaçamento de suas perspectivas. À medida que tiramos o cuidado de uma ação instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar como exigências técnicas e rotineiras, somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui para a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e

experiência compartilhada (GUIMARÃES, 2011, p. 42).

Parece ser no atendimento às classes menos privilegiadas que essa divisão entre as duas dimensões - cuidar e educar - se faz mais forte. Kulhmann (1998), por exemplo, faz expressiva crítica quanto à idéia de que as instituições de caráter assistencial que atendem crianças advindas de uma condição social de empobrecimento devam centrar suas ações no cuidado e velamento às crianças, deixando em segundo plano a educação. A constatação desse autor é que, de fato, essas instituições prestam assistência e também educam, todavia, “[...] não para a emancipação, mas para a subordinação” (Kulhmann 1998, p. 73).

Outra publicação de importância diz respeito aos cadernos do COEDI/ MEC, em que também podemos localizar a preocupação com a formação dos professores, uma vez que ressaltam a situação precária em que se encontram os profissionais que atuam nessa área em razão da desvalorização salarial e social somada à falta de formação específica, já que existe um grande número de profissionais que atuam em creches e pré-escolas que sequer completaram o ensino fundamental³⁶.

Em virtude dessa problemática, encontramos nesses cadernos, em meio às diretrizes gerais que orientam as ações de Educação Infantil, um item próprio que referenda a preocupação com a formação dos professores. “Os profissionais de educação infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação” (BRASIL 1993a, p.16).

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

Na década de 1990, concomitantemente à série de publicações a que acima nos referimos, estava em pauta na agenda política educacional a discussão da Lei de Diretrizes e Bases em torno da qual foram realizados amplos e complexos debates por parte de diferentes representações da sociedade, incluindo um longo e tumultuado trâmite

³⁶ Ver autores como Kishimoto (1999) e Vieira (1999), que trazem a discussão sobre o nível de escolaridade das professoras que atuam na educação infantil.

no congresso nacional, fato que postergou a aprovação dessa lei para dezembro de 1996 (Scheibe, 1999).

Marco histórico na constituição da Educação Infantil, a LDB de 1996 realizou o feito de instituir essa etapa da educação humana como a primeira etapa da educação básica, sendo a Educação Infantil, dessa forma, reconhecida como um nível de ensino.

O deslocamento da Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social ou da Saúde para incluí-la no âmbito das Secretarias de Educação foi uma grande conquista por parte dos profissionais da área, pesquisadores e dos movimentos sociais preocupados com a educação da criança pequena. Contudo, é preciso estar alerta para o fato de que a migração de uma secretaria para outra não garante a efetivação de um plano educacional se não houver um comprometimento político-administrativo e científico em defesa da especificidade e da qualidade de atendimento na educação das crianças menores de sete anos (Cerisara, 1999).

Certamente a inclusão da educação infantil no âmbito das secretarias da educação representa o reconhecimento de um trabalho pedagógico apropriado às especificidades das crianças de zero a seis anos de idade, além de endossar a importância da formação para esses professores, no que diz respeito à formação inicial. Para Cerisara (1999),

Esta compreensão se devia a constatação de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo pedagógico³⁷ adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham venham a ter garantidas uma formação inicial quanto em serviço e uma valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (CERISARA, 1999, p. 15).

³⁷O termo “educacional-pedagógico” é utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões dessas bases no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação com a criança). Outros autores optam por denominar essas bases ou orientações como propostas, programa pedagógico ou curricular. Ver em MEC/COEDI, (1996).

Com relação à formação inicial, mais especificamente à formação dos professores de educação infantil nos cursos de Pedagogia pós LDB, apesar do caráter dúbio da lei que legitima a formação dos professores de educação infantil e também dos anos iniciais do ensino fundamental nos Institutos Superiores de Educação, verifica-se que essa formação ocorre de forma secundarizada, oferecida por meio da habilitação específica, geralmente num espaço de tempo reduzido e concentrado no final do período dos quatro anos de curso, com conteúdos disciplinares restritos.

Tomando ciência dessa situação, alguns pesquisadores³⁸ indicam, com respaldo na análise das matrizes curriculares ofertadas, que a formação de base dos cursos está circunscrita à docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal circunstância favorece a transposição das práticas escolarizantes do ponto de vista preparatório e a compartimentação de conteúdos disciplinares, promovendo a adequação dos conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a Educação Infantil independentemente das especificidades de cada prática, ou melhor, sem atentar para as especificidades de cada uma dessas práticas.

Contudo, a partir da aprovação das Novas Diretrizes Curriculares de 2005 e com a Resolução 01/2006, o curso vem ressignificando seu objetivo formativo, agora com ênfase na formação docente para a infância, assegurando, na forma da lei, as particularidades inerentes a cada nível de ensino. Essa nova perspectiva de formação toma para si as crianças e a infância como objetos, por que não dizer como sujeitos de estudo e de investigação como fundamentos do processo formativo.

De acordo com a Resolução 01/2006, encontramos essa visão globalizadora em um dos itens do artigo 6º a seguinte determinação:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

³⁸ Campos (2004); Kiehn (2007), entre outros pesquisadores.

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial (BRASIL, 2006a, p. 03).

É interessante observar que a realidade instituída com a consolidação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2005) trouxe novamente muitas discussões a respeito do caráter formativo já disposto na legislação mais recente dos professores para a pequena infância. O movimento de reformulação das bases curriculares para o curso de Pedagogia teve como elemento provocativo de reflexão o lugar de importância destinado ao estudo e à investigação a respeito das crianças e sua infância institucionalizada.

No cerne das discussões que problematizaram as reformulações curriculares que indicam a transversalidade da especificidade formativa da docência para a infância, portanto, o fim das habilitações, está a mobilização de algumas áreas de conhecimento, tradicionalmente predominantes no curso de Pedagogia, tais como a Sociologia, Filosofia, Psicologia e a própria Educação a revisitarem suas matrizes disciplinares, a fim de identificar a relevância de seus conteúdos programáticos para a constituição de uma docência específica que trata da Educação Infantil. Da mesma forma, para manifestarem o acolhimento de outros campos disciplinares que possam contribuir para a compreensão dos elementos constitutivos da infância e sua educação.

Depreende-se desse processo de adequação às indicações das novas Diretrizes que se há manifestações de resistência, permanência, ressignificação, avanços e interesses, há, sobretudo, um desejo de redesenhar o panorama em questão, perfilando novos traços para o caminho de formação dos professores de educação infantil, alicerçado nos princípios mais abrangentes do cuidar e educar.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando os materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construírem sentidos pessoais e coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do

professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p.10).

É evidente que as atribuições e funções exercidas pelo professor de Educação Infantil, o qual constrói uma relação física e afetiva muito próxima com os bebês e com crianças entre quatro e seis anos, as quais convivem, muitas vezes, em período integral em creches e pré-escolas, diferem das características formativas e de atuação do professor de crianças em idade escolar que, de modo geral, frequentam as escolas em tempo parcial, salvo algumas exceções³⁹.

A ênfase dada a essas duas dimensões, de cuidado e educação no trabalho com as crianças pequenas, mescla-se à necessidade de forjar um perfil de professor capaz de propiciar a construção de novos conhecimentos e a ampliação das experiências vividas pelas crianças nas e pelas brincadeiras, por meio das linguagens expressivas e das interações, num esforço de fazer prevalecer a integralidade das ações educativas fundamentadas nas relações de reciprocidade que se estabelecem entre as crianças e o professor.

Desse modo, compreendemos que a organização do cotidiano educativo próprio da Educação Infantil exige mudança de atitude frente às questões que interferem no exercício da docência, especialmente os aspectos relativos ao tempo e espaço consolidados nas instituições, pois, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009 p.1).

³⁹ Algumas escolas públicas têm buscado oferecer no contraturno atividades complementares que envolvem as expressões artísticas (teatro, música, dança, pintura), esportivas e apoio às tarefas ou deveres escolares (atividades pontuais, pesquisas).

O desafio está justamente em romper com fundamentos e práticas pedagógicas tradicionais herdadas da organização do modelo escolar, sobretudo porque a creche e a pré-escola não são escolas como as entendemos no sentido tradicional do termo. Tampouco o professor é o único protagonista na ação educativa, isto é, aquele que toma para si a responsabilidade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, dizendo, de aprendizagem e desenvolvimento multidirecional. Isso significa dizer que o professor não toma para si a centralidade da ação educativa, mas a compartilha com as crianças, as famílias e seus colegas de trabalho.

Ao professor de crianças pequenas cabe um conjunto de conhecimentos que contemplem as especificidades da Educação Infantil, de modo a tomar como responsabilidade e compromisso profissional os elementos necessários para pensar uma organização e prática educativa em correspondência com as singularidades de cada criança, menino e menina que, no âmbito da coletividade, manifestam interesses e necessidades fundamentais para a construção da identidade do grupo.

Neste sentido, reafirma-se o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia da formação integral orientada para a diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural). Tal função realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma dessas dimensões como núcleos da ação pedagógica ou campos de experiência educativa (ROCHA, 2010, p.12).

Nessa perspectiva, entendemos que as interações, os jogos, as linguagens, a ação intencional e a mediação qualificada apontam para a orientação e a sistematização de ações educativas que tenham como eixo de sua organização as próprias crianças e seus processos de constituição como seres humanos, conforme apontam Rocha e Ostetto (2008).

Tendo em conta a complexidade do universo infantil e a necessidade de uma formação específica para essa etapa etária, tomamos como pressuposto a importância de ampliar, sistematizar e diversificar as experiências das crianças, tendo em vista que seu desenvolvimento se dá no processo de construção de novos conhecimentos e ressignificações

do mundo. Essa idéia está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que indicam:

No Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009 p.02).

Assim, podemos afirmar que o princípio das ações pedagógicas está consubstanciado nas relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os adultos e com as outras crianças. Dessa forma, “[...] afirma-se a especificidade do trabalho com as crianças pequenas, o qual tem como sujeito a criança de zero a seis anos de idade e como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo” (ROCHA e OSTETTO, 2008, p.104).

A conjuntura atual em que se encontra a Educação Infantil, fortalecida pelas conquistas legais, faz com que haja também um desenvolvimento no plano político e institucional configurando uma área de atuação profissional um pouco mais definida (Silva, 2002). Ainda assim, é um desafio refletir sobre as questões que envolvem as especificidades da docência para as crianças de até seis anos de idade, bem como sobre o reconhecimento de uma identidade profissional própria para os que atuam na educação infantil.

Salientamos a necessidade de problematizar de forma contextualizada as questões concernentes ao delineamento de uma identidade profissional, uma vez que essa tomada de decisão significa tratar da identidade de um campo de atuação, da luta política e da produção que vem se estruturando no Brasil. (Silva, 2002). Ainda para Silva, “[...] as identidades profissionais, enquanto identidades sociais constituem-se no jogo dialético entre indivíduo e sociedade” (Silva, 2002, p.205).

Em linhas gerais, as reflexões aqui desenvolvidas desenvolveram-se em torno de uma perspectiva de formação inicial de professores para a educação infantil, na defesa de um currículo de Pedagogia que possa dar relevância epistemológica e orientações

metodológicas aptas a instaurar um processo educativo-pedagógico com crianças pequenas que garanta a unidade das dimensões humanas desde a mais tenra idade.

E ainda, uma perspectiva de formação inicial de professores para a educação infantil que possa desafiar o adulto a estabelecer uma aproximação aos universos infantis, sobretudo exigir uma consciência profissional de valorização das práticas pedagógicas que envolvam simultaneamente o cuidado e a educação para além do saber-fazer. Uma proposta formativa dessa natureza consiste em olhar e ver as crianças, em pensar sobre e com elas e, por fim, decidir o quê e como fazer, num esforço de traduzibilidade de seus desejos e necessidades, proposta essa que poderá se concretizar por meio do planejamento dos espaços, dos tempos e dos momentos significativos de que se constitui a prática pedagógica no cotidiano da educação infantil.

CAPÍTULO 3

3 INFÂNCIA E OS CURSOS DE PEDAGOGIA

3.1. INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

O caráter formativo dos professores de educação infantil nos cursos de Pedagogia depende da orientação dos projetos educativos elaborados com vistas a essa formação, quanto à definição de criança, infância e educação, cujos pressupostos acompanham as mudanças históricas e sociais. Refletir sobre a formação exige percorrer, ainda que de forma breve, alguns caminhos trilhados no processo de institucionalização da educação das crianças pequenas, fundamentado nos recentes estudos da infância.

Historicamente, a educação das novas gerações tem-se orientado pelas exigências culturais, sociais e econômicas de cada tempo. Atualmente, as mudanças nos modos de produção e as novas formas de organização do mercado e do trabalho vêm influenciando fortemente as sociedades e as novas demandas passam a exigir a criação de alternativas de cuidado e educação da criança pequena para além do contexto familiar.

Importa lembrar que, a partir dos séculos XVIII e XIX, ocorreram mudanças significativas com a supervalorização do capital, a supremacia do Estado e o poder da Igreja. Em consequência, as famílias passam por uma reorganização estrutural orientada para a acumulação da riqueza e a exploração do trabalho humano, redefinindo o papel da mulher no cuidado e na educação de seus filhos. O nascimento das instituições sociais que passam a dividir a atenção sobre as novas gerações é marcado por interesses de caráter assistencial, preventivo e de controle social dirigidos, principalmente, pelas Igrejas e pela filantropia. A criação das instituições educacionais teve um caráter assistencial e de controle social, marcada por objetivos de guarda, cuidado, disciplinamento e adequação social. Já entre as classes dominantes observa-se preocupação cada vez maior com a antecipação da escolarização dessa camada social.

Nessa perspectiva, como muito bem desenvolveu Kuhlmann Jr. (1998), é possível identificar no âmago da constituição do sistema educacional um duplo sistema: um com função de tutela e assistência para as crianças pobres e outro educativo para as crianças de famílias

com maior poder econômico, instituindo o que passou a ser denominado como educação assistencialista e assistência educativa⁴⁰.

Nesses dois projetos que marcaram a constituição da educação infantil, a criança é colocada numa posição social diferenciada do papel destinado aos adultos, marcada, a primeira, por uma conotação de incompletude, fragilidade e dependência do adulto. Nessa trama social se estabelece uma *relação de poder* entre adultos e crianças, cujo pêndulo, a depender da margem de liberdade concedida para uma das partes, pode inclinar-se para o lado da restrição, instituindo um *estado de dominação* (Foucault, 2004). Essa situação resulta em um processo de socialização verticalizada, pela via autoritária do enquadramento e da regulação.

Considera-se que a perspectiva de educação e cuidado das crianças, arraigada ainda na concepção da vulnerabilidade física e moral como sendo característica da própria infância, traz consequências para as para o convívio social entre adultos e crianças, sobretudo pelo fato de essas relações se traduzirem em *poder*. Em contextos educativos, particularmente, o estabelecimento das relações que envolvem *poder* segue uma ordem geracional atrelada a uma hierarquia etária e de saberes em que o mais experiente procura dirigir a conduta do outro. Entretanto, essas relações não são consolidadas no campo da passividade, pelo contrário, segundo Foucault (2004), para que se possa exercer uma *relação de poder* é necessário que se tenha uma margem de liberdade para ambos os lados e com ela a possibilidade de resistência.

Refletindo sobre esse *poder* nas relações, é possível pensar o processo de socialização não mais em sentido vertical e impositivo como tem se caracterizado – mais próximo de *estados de dominação* do que de *relações de poder*. Isso porque, numa concepção durkheimniana, os processos de socialização têm se caracterizado como

[...] a ação dos adultos sobre os mais jovens, a ação de uma geração sobre a outra. Como todo fato social, a educação é então concebida na sua força de imposição, de coerção (em termos de idéias, sentimentos, e práticas), que exerce sobre todo indivíduo no cerne de uma sociedade (PLAISANCE, 2004, p. 224).

⁴⁰ Sobre esse aspecto ver Kulhmann (1998), Kramer (1994), Campos (1999).

Em espaços educativos faz-se necessário, portanto, pensar em processos de socialização que se efetivem em sentido horizontal, ou seja, numa perspectiva interativa e democrática, em que tanto os adultos como as crianças estejam na condição de sujeitos do processo de socialização ou, nas palavras de Foucault, na constituição de si por meio das relações.

Recentemente, a consolidação dos estudos sociais da infância fez surgir a necessidade de repensar o processo de socialização, incluindo também as crianças. Essa inclusão das crianças não pressupõe a exclusão dos adultos; ao contrário, ainda que se compreendam as responsabilidades dos adultos nas sociedades, e em particular no processo educativo, é preciso que as relações se constituam com base na alteridade. A diferenciação em questão ocorre pelo reconhecimento das crianças em sua completude por suas especificidades em se relacionar com o tempo, espaço e conhecimentos em relação ao mundo do qual fazem parte.

Entendemos que a ecologia de saberes proposta por Santos (2008) possibilitaria a superação da razão adultocentrada prevalente nas relações sociais, na medida em que propõe seja a lógica da monocultura do saber científico confrontada com a identificação de outros saberes e critérios que também vigoram nas práticas sociais.

Para o autor, o próprio campo da produção do conhecimento pode abrir espaço para o diálogo com outros saberes sociais, de modo a alimentar a produção do conhecimento. A ecologia dos saberes parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre os seres humanos, e destes com a natureza, implicam mais de uma forma de saber e, portanto, também de ignorância. Assim, a credibilidade dos conhecimentos não-científicos não acarreta o descrédito do conhecimento científico, mas sua utilização de forma contra-hegemônica e prudente para uma vida decente (Santos, 2005). Vejamos como o autor conclui esse pensamento:

Em suma, pode-se afirmar que a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos (SANTOS, 2008, p.154).

O princípio de incompletude de todos os saberes é a condição de diálogo e de debate epistemológico entre diferentes formas de

conhecimentos. No caso específico dos saberes das crianças, o que ocorre, no âmbito da produção do conhecimento, é que em geral eles são descartados *a priori*, impedindo a possibilidade de diálogo, sob a justificativa de que não são científicos, por isso, tampouco válidos.

Vale destacar que o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais de direitos é uma discussão que diz respeito à atualidade, portanto, recente, se considerarmos o tempo de existência da humanidade e os avanços científicos em outras áreas de conhecimento.

De acordo com Sacristán (2005), desde o princípio da história da humanidade as crianças já eram percebidas pelos adultos como seres diferentes deles próprios. Suas características físicas, de tamanho, força, habilidades, além de sua fragilidade biológica de sobrevivência - haja vista ter sido a criança a grande vítima das moléstias e do alto índice de mortalidade - definiam esses sujeitos de pouca idade como outra categoria humana, mas por muito tempo de pouco valor na escala social.

Ao resgatar a historiografia apresentada por Ariès (1973) verificamos um conjunto de mudanças na ordem social, especialmente a partir do nascimento do Estado burguês, o crescimento das cidades e os avanços da ciência, os quais fazem com que a vida das crianças seja preservada. E, em decorrência dessa nova dinâmica social, conforme Ariès, torna-se premente pensar em um atendimento especializado, como podem dispor a pediatria e a pedagogia, que corresponda às necessidades inerentes à infância.

Esses fatores contribuíram para aquilo que o próprio autor cunhou de “sentimento moderno de infância”, que não se traduzia em afeição pelas crianças, mas pelo reconhecimento das particularidades infantis, o que as fazem ser essencialmente diferentes de outras categorias geracionais, como jovens, adultos e idosos⁴¹.

De acordo com Ariès (1973), em meados do século XVI e XVII, as crianças começam a ocupar um espaço diferenciado na sociedade em virtude de tal sentimento pela infância que envolve pelo menos duas atitudes distintas: a *papiricação* e a *moralização*. Vejamos como o autor descreve uma e outra:

Um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e

⁴¹ Essa diferenciação entre criança e adulto, a relação entre ambos e o processo de inserção da criança na sociedade como ser legítimo podem ser vistos com mais propriedade na obra de Philippe Ariès – *História social da criança e da família* (1973).

graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”. [...] De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em “paparicá-las”.

[...] É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento (moralização) e que inspirou toda a educação até século XX, tanto na cidade quanto no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e a sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral (ARIÉS, 1973, p.158 e 162).

Segundo Buckingham (apud Sacristán, 2005, p.26), “[...] a história da infância não é propriamente uma história das crianças, mas das representações que elaboramos destas, já que dispomos de poucas provas sobre como viviam, como eram tratadas e como se pensava sobre elas”. E essas representações não são universais, mas diferenciam-se de acordo com as culturas e os grupos sociais de pertencimento, nos diferentes espaços e tempos.

Esse processo intermitente conduz-nos mais uma vez a pensar que o valor atribuído às crianças e suas múltiplas formas de viver a infância definirá o modo como essas categorias serão tratadas pelos adultos. Podemos buscar a origem das formas de cuidar e educar nas diversidades culturais no interior dos mais variados grupos sociais e, sobretudo, em diferentes momentos históricos.

Assim, para compreender os fatores que influenciaram os processos de reconhecimento desses sujeitos crianças, que se diferenciam dos sujeitos adultos, somados às formas e condições particulares que elas têm de viver sua infância, exige perceber a definição de seu papel social no âmbito privado e público.

Entende-se como âmbito privado o ambiente familiar em cujo contexto supostamente as relações de cuidado e educação são reguladas por em laços afetivos e parentais. Já no âmbito público, instituições sociais e educacionais assumem um papel social em que as crianças passam a fazer parte do contexto socioeducativo e a serem “objetos” de intervenção. Segundo a perspectiva moderna, o Estado organizado deveria garantir a educação das crianças pequenas não apenas na forma

da lei, mas em caráter real e absoluto, fato este que, lamentavelmente, não ocorre de forma definitiva e permanente na sociedade ocidental contemporânea.

Interessante perceber que prevalece nessa perspectiva de criança “objeto de intervenção” a busca constante do *vir – a – ser*, o entendimento de criança como um adulto em potencial, ou seja, de que a infância representa um período de transição e não de completude de suas capacidades. Diante desse entendimento, parece-nos que o propósito da existência das crianças está em atingir a idade adulta, sendo esta reconhecida pela sua maturidade intelectual e capacidade de trabalho. Em linhas gerais, pensa-se que o presente (criança) só vale ser vivido em prol do futuro (adulto). Resta nos perguntar: que futuro é esse? Vislumbrado por quem? Para quem? Em que tempo? E em que condições?

Trata-se, portanto, de conceituar a infância segundo os ditames da tradição Ocidental (Kohan 2004), cujo pensamento filosófico-educacional significa, num esforço de tradução, que as crianças devem ser educadas porque elas serão os adultos para a posteridade. Nessa medida, as mudanças e transformações sociais devem partir do processo de educação da infância, ou seja, a responsabilidade de superar os problemas herdados de gerações passadas está depositada na formação das crianças pequenas. Assim, a infância é concebida como

[...] uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função da sua projeção no tempo: o ser humano esta pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor (KOHAN, 2004, p. 53).

Como alcançar esses objetivos e quais os determinantes do processo educativo passou a ser a preocupação central das ciências que

estudarão as crianças como seres humanos em desenvolvimento, com vistas a alcançar o adulto ideal.

Podemos identificar nesse processo científico duas contradições veladas pela busca da verdade absoluta. Uma delas diz respeito à afirmação de que a criança é um ser humano em desenvolvimento e, por isso, precisa ser educada e cuidada, como se os adultos não vivessem mais a aventura encantada do conhecimento, e a possibilidade de mudança epistemológica e social (Santos, 2005). A outra contradição se inscreve na universalização de um sujeito ideal sob a égide dos padrões estabelecidos por uma hegemonia localizada na Europa Ocidental, colocando à margem de discussão as diversidades sociais e culturais presentes em uma sociedade dividida por classes.

Reconhece-se nesse movimento que busca a afirmação da existência de uma criança padrão, desejada e idealizada bases filosóficas e epistemológicas distintas que passam a orientar o desenvolvimento científico, as quais, durante muito tempo, estiveram circunscritas às perspectivas médico-higienistas e da Psicologia do Desenvolvimento, determinando a constituição da própria Pedagogia.

Importa salientar que a Psicologia do Desenvolvimento, componente das ciências do comportamento, centrou-se na descoberta de um sujeito e da regularidade de seu desenvolvimento, acabando por construir um conhecimento baseado em estágios que correspondiam à determinada faixa etária e suas competências, estabelecendo uma padronização no processo de desenvolvimento do ser humano, nomeadamente da criança destituída de sua pluralidade. Toda a intervenção nesse campo acaba por orientar também as práticas educativas, em caráter de diagnóstico e de enquadramento. Ferreira (2000) destaca esse *modus faciendi*:

Impõe-se, assim, uma observação dos comportamentos exteriores da criança como reveladores da sua interioridade, pelo que os movimentos, as percepções e as expressões, destacadamente a linguagem verbal, se vão constituir em factos psicológicos, passíveis de serem observados, medidos, classificados, seriados, a fim de possibilitarem a determinação daquilo que em cada idade a criança consegue fazer e compreender, e de aferição de um padrão de normalidade humano infantil (FERREIRA, 2000, p. 98).

A despeito de todo esforço da Psicologia do Desenvolvimento em formular os ideais para o desenvolvimento humano, por meio da segmentação, classificação e ordenação das fases de crescimento, vimos que, ainda que de maneira equivocada do nosso ponto de vista, tal abordagem teórica teve um papel importante em determinado momento histórico no processo de descobrimento da criança como sujeito diferente do adulto.

Todavia, uma nova abordagem que se volte às questões do desenvolvimento humano requer da Psicologia uma mudança epistemológica, no intuito de desconstruir concepções teóricas que enfatizam a temporalidade humana com base na fragmentação geracional, e na invisibilidade dos fenômenos sociais, históricos e culturais na constituição do homem. Ainda nessa perspectiva Souza (1996, p. 47) defende que é necessário à Psicologia do Desenvolvimento “[...] que ela construa uma nova identidade em direção a uma outra forma de produzir conhecimento que devolva ao homem sua condição de sujeito e de, portanto, ser capaz de questionar e transformar as estruturas do ~~de~~ “saber-poder” que o oprimem”.

É interessante perceber que nas duas últimas décadas vem ocorrendo uma intensificação dos estudos sobre a constituição histórica, social e cultural das crianças e de sua infância no âmbito das ciências humanas e sociais sob novas bases epistemológicas.

O grande diferencial produzido, sobretudo no campo da Sociologia recente⁴², diz respeito à legitimidade da criança como ator social de pleno direito, com características singulares, e à infância compreendida como categoria geracional que constitui os modos de ser criança⁴³. Nessa medida, abre-se uma nova possibilidade de interlocução disciplinar com a Pedagogia e demais áreas do conhecimento na compreensão das bases do que vêm a ser as crianças e sua infância. Entende-se infância como categoria social que indica elementos de homogeneidade desse grupo etário. Por sua vez, as crianças são vistas como atores sociais diferenciados, com voz própria, em condições de heterogeneidade. Há autores como Qvortrup (1999) que defendem a pluralidade de sentidos contida nos termos “infância” e “criança”:

⁴² Autores como Corsaro (2002), Montandon (2001), Sarmiento (1997), Sarmiento e Cerisara (2004), Jenks (2002), Qvortrup (1999), Prout (2004).

⁴³ A Sociologia da Infância prioriza o olhar sobre a criança para além do aluno, extrapolando a postura escolarizante da Sociologia da Educação (SIROTA, 2001).

O mundo contemporâneo é visto como sendo complexo, multifacetado e em constante mudança, de tal modo que os pesquisadores se opõem a falar de infância no singular, tendo por base que as crianças levam vidas muito diferentes, em princípio, tão diferentes quanto o são as crianças (QVORTRUP, 1999, p.10).

Por isso, referir-se à criança no singular não comporta mais o vasto significado que elas adquiriram na contemporaneidade, haja vista a trajetória particular e os determinantes sociais e culturais em que estão envoltas e que definem as condições de existência de cada ser humano. Nessa perspectiva não se concebe construir conhecimento sobre um grupo social sem dar atenção ao seu contexto sociocultural de pertencimento. Por esse motivo, questiona-se o próprio processo de socialização das crianças pequenas em espaços institucionais de educação coletiva, que tem como base a inserção social e a intervenção pedagógica, no processo de humanização.

Diante desse cenário de contradições e de consolidação de diferentes campos teóricos cujo objeto de investigação é a infância, vemos a Educação e mais especificamente a Pedagogia sendo interpelada constantemente. Trata-se de um processo de mudança de paradigma, que busca estabelecer uma nova ordem provisória (Santos 2005), com base no reconhecimento das dimensões humanas peculiares das crianças e das singularidades e simultaneidades da infância nos espaços da creche e pré-escola.

Portanto, a compreensão e o reconhecimento das representações que temos das crianças e da infância acompanham simultaneamente o percurso histórico das instituições voltadas para a educação das crianças pequenas. Esse dado aponta para o entendimento de que a história da infância está atrelada à história da educação e que ambas são indissociáveis, sendo, portanto, impossível compreendê-las em esferas distintas (Sacristán, 2005).

A educação infantil tem efetuado um movimento na busca de conhecer e assegurar as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade, de tal forma que elas possam gozar do seu tempo de infância, ainda que vivido em instituições de educação coletiva como creches e pré-escolas.

Pensar o processo de educação da infância nesses espaços institucionais exige considerar, como Jódar e Gómez (2002), que a criança, do ponto de vista “[...] do devir-criança não é um sujeito nem

um objeto da educação, mas uma figura da alteridade, isto é, o Outrem que expressa um mundo possível para as formas de viver e pensar a educação” (Jódar e Gómez, 2002, p.35).

O devir-criança pressupõe um tempo que não é cronológico, tampouco racional, ele é um tempo de intensidade de experiências, de vida fluida, de contemplação, de prazer e de imprevisibilidade. É um tempo que abala as certezas, que descortina o velado, é um tempo compartilhado entre as crianças e, quiçá, entre os artistas e poetas. Por ser um tempo que transcende as lógicas adultocêntricas, é por vezes perseguido, e tomado como alvo de regulação aparentemente simples, mas que, no entanto, revela-se como um complexo processo de enquadramento no tempo cronológico, no tempo da razão, no tempo da conformação do ser.

Por esse motivo é importante analisar a maneira como os discursos sobre a infância são encarados na vida cotidiana e em particular em contextos educativos, pois a construção simbólica da infância, como categoria, ainda está vinculada à pretensa universalização do projeto da Modernidade, que representa, como destaca Arroyo (2008, p. 138), “[...] apenas um universal localizado, de uma cultura e de uma conformação social, política e cultural”. Nesse universal não cabem nem as diversas formas de viver a infância que se configuram dentro do próprio contexto do universal localizado, muito menos as dos contextos periféricos. Por isso, o autor enfatiza que essa infância passa a interrogar a pedagogia na busca de não somente um ‘modelo’ de infância moderna, mas da construção de um processo de educação que contemple a pluralidade das dimensões humanas.

A importância de a pedagogia se deixar interrogar pela infância tem uma necessidade premente, pois, como destaca Arroyo (2008, p. 139), “Esse protótipo único não apenas regula estas ou aquelas crianças em seus comportamentos, corpos e mentes, regula o imaginário social e cultural para classificar as infâncias por sua aproximação ou distanciamento ao protótipo idealizado como universal”. O que se instaura como corolário desse fato é que tanto as instituições, os adultos e as próprias crianças procuram se aproximar desse protótipo idealizado, assim como as formas pelas quais as crianças agem, ou os tipos de agência que exercem, definirão também os ideais de infância.

Talvez um dos dilemas da educação seja superar as tensões e as contradições que emergem no campo das diferenças, num esforço de instaurar um debate reflexivo sobre a ordem educacional balizadora das práticas pedagógicas no exercício da docência, tendo em vista que essas

ações firmam e reproduzem uma cultura escolar historicamente consolidada pelo modelo tradicional.

A expectativa é que as discussões que a Pedagogia tem estabelecido com outros campos de saberes possam consubstanciar a educação infantil como uma possibilidade de interlocução entre a cultura escolar e as culturas infantis na organização das práticas educativas do cotidiano infantil, uma vez que é nesses espaços institucionais que as crianças na modernidade vivem o tempo da infância possível.

3.2 CENÁRIOS CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA COM BASE EM SUAS FINALIDADES FORMATIVAS: PRÉ E PÓS-DIRETRIZES

Analisar a formação dos professores de educação infantil nas universidades, e bem como as marcas da especificidade dessa formação exigiu uma revisão das concepções de criança e infância de forma a identificar a presença dessas categorias nos desenhos dos currículos de Pedagogia após as Diretrizes Curriculares de 2005.

Para encontrar o fio dessa trama sociocultural que define os currículos dos Cursos de Pedagogia, partimos da compreensão de currículo como uma prática socialmente construída e politicamente determinada (Popkewitz, 1997). Assim, o estudo de seus elementos constitutivos exige compreender as tramas sociais, políticas e ideológicas, presentes em sua elaboração, sem deixar de considerar a necessidade, tal como indica Popkewitz (1997, p. 25), de a formação profissional necessariamente incluir “[...] uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Por meio do diálogo com alguns autores, especialmente da nova sociologia da educação⁴⁴, tomamos como base a compreensão do currículo e de seus processos de elaboração numa perspectiva histórico-cultural, ou, como designa Popkewitz, numa “epistemologia social” que não se esgota em seu domínio. Para Popkewitz (1997, p. 18), essa abordagem envolve compreender que a profissão docente é mais “[...] do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a

⁴⁴ Popkewitz (1997); Goodson (1995, 2008); Sacristán (1999, 2000); Moreira (org) (1995); Moreira e Silva (2002); Silva (1993); Apple (1982); McLaren (1993).

formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Partimos do pressuposto segundo o qual o currículo não significa meramente um documento prescritivo a serviço da escolarização moderna, mas uma construção social que explicita um conhecimento corporificado, porém não estagnado, um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações (Silva, 2008).

Igualmente importante nesta reflexão é compreender que o currículo é uma representação simbólica que estabelece conteúdos disciplinares considerados socialmente válidos e legítimos, cuja definição é precedida de lutas e acordos, oriundos das diversas áreas do conhecimento.

Vale ressaltar que a configuração que encontramos em um currículo não é meramente resultado de um processo evolutivo, que abandona formas passadas em detrimento de formas mais aperfeiçoadas. O currículo como fonte documental é datado e situado, expressando um roteiro disciplinar legitimador da formação escolar de um contexto e, com tal, sempre sujeito a modificações, como entende Godson (2008):

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante a retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2008, p.21).

Considerar o currículo com base em uma concepção histórico-cultural implica reconhecer que a seleção e a organização das áreas de conhecimento traduzidas em conteúdos disciplinares não é, de modo algum, um processo epistemológico desinteressado, muito menos imparcial, pelo contrário, as escolhas feitas sobre o que deve ser ensinado às crianças, aos jovens e aos adultos se justificam pelas disputas de campo disciplinares, por interesses vigentes e por acordos firmados.

Andam lado a lado no campo das negociações e disputas curriculares de fatores vários, tencionados pelas relações políticas, sociais, culturais, étnicas, de classe social e de gênero, que influenciam diretamente as posições epistemológicas. Assim sendo,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Ainda nessa direção, podemos recorrer às contribuições de Popkewitz, ao chamar a atenção para o fato de que a construção do currículo tem efeitos sobre as pessoas em formação, fundamentalmente porque há um processamento diferencial dos conhecimentos em correspondência com a conjuntura social em questão. Segundo o autor,

[...] os currículos privilegiam certos tipos de interpretação do mundo a partir de diferentes possibilidades. As regras do currículo também fornecem uma tecnologia de auto-regulação e autocontrole, uma forma de poder que tem implicações no modo como os indivíduos se gerem a si próprios, representam as regras, padrões e estilos de raciocínio, construindo assim fronteiras e possibilidades quotidianas (POPKEWITZ 1997, p. 47).

Sacristán (2000) destaca que, no currículo, as dimensões de cunho político, social e ideológico acabam por balizar as ações pedagógicas. Conceber o currículo pela perspectiva da práxis significa compreender que o currículo é resultado das mais variadas ações, por sua vez dependentes das condições concretas de interações sociais e culturais. Evidentemente seu conteúdo e forma não podem ficar indiferentes aos contextos nos quais se configura. Instaure-se aí a dinâmica curricular pela qual alguns aspectos desse conteúdo e forma se explicam pela influência do subsistema de criação do conhecimento e de sua cultura (Sacristán, 2000).

Assim sendo, afirma o autor:

Os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e

profissional, têm uma forte incidência no mercado do trabalho. A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000 p.108).

Diante dessas considerações, entendemos que o currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros, ou uma mera organização burocrática do ensino, pelo contrário, é um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional.

O conhecimento sobre quais os elementos culturais são considerados pertinentes para as novas gerações permite identificar as intencionalidades hegemônicas explícitas ou implícitas, nas seleções definidas como objetos de ensino. Portanto, a análise da complexidade em torno dos elementos constitutivos do currículo e sua especificidade formativa para a docência na educação infantil tem correspondência com as particularidades sociais e culturais das crianças e da infância.

Assim, a análise que desenvolvemos nesta tese buscou estabelecer uma interlocução com as mudanças provocadas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia a partir de 2006, bem como a pesquisa sobre os cursos de Pedagogia com habilitação para educação infantil ou pré-escolar vigentes até 2005, a qual foi apresentada como dissertação de mestrado em 2007.

Nesta pesquisa, demonstramos que os cursos de Pedagogia⁴⁵, na sua maioria, eram organizados com base em habilitações formativas, como por exemplo: docência na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, supervisão pedagógica e orientação educacional, administração, educação especial, entre outras. Na referida pesquisa apresentamos um mapeamento detalhado dos campos disciplinares predominantes nos currículos de Pedagogia analisados, consubstanciados pelas áreas de conhecimento indicadas pelo CNPq⁴⁶.

⁴⁵ De acordo com Kiehn (2007), entre os anos de 2005 e 2006 havia 45 universidades federais distribuídas pelas quatro regiões do país. Dessas instituições federais de ensino superior, 38 ofereciam o curso de Pedagogia.

⁴⁶ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, a qual tem como atribuição incentivar e fomentar a pesquisa científica.

O conjunto de instituições federais de ensino superior do Brasil em 2005, com *campus* nas cidades capitais, era composto por quarenta e cinco universidades. Destas, trinta e oito ofereciam o curso de Pedagogia, cujas habilitações distribuíam-se conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Pedagogia – Habilitações por Região

REGIÃO	Séries Iniciais	Séries Iniciais e Educação Infantil	Educação Infantil	Outra Habilitação	Sem Identificação
Norte	03	03	___	01	___
Nordeste	02	02	___	03	03
Centro-Oeste	02	01	___	___	01
Sudeste	02	07	01	___	01
Sul	01	04	01	___	___

Fonte: Kiehn (2007)

As universidades selecionadas⁴⁷ para compor o corpus de análise da referida pesquisa tinham que necessariamente explicitar em seus documentos curriculares, tais como sua matriz curricular e o fluxograma disciplinar, a especificidade da formação dos professores para educação, e, quando possível, suas respectivas ementas.

Com base no estudo dos currículos citados, Kiehn (2007) definiu três grandes eixos do ponto de vista da organização curricular. O primeiro dizia respeito aos fundamentos gerais, eixo composto pelas áreas de conhecimento que historicamente influenciaram a Pedagogia, como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, assim como novas áreas de conhecimento que têm contribuído para as reflexões na educação, tais como a Antropologia, a Economia e a Tecnologia e Comunicação.

O segundo eixo tratou da formação pedagógica, cuja composição disciplinar dizia respeito diretamente ao processo

⁴⁷Universidade Federal do Pará; Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal de São João del-Rei; Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal de Santa Maria.

pedagógico e suas implicações no âmbito das instituições educacionais como: metodologias específicas de ensino, didática, currículo, práticas pedagógicas ou estágio, entre outras. Na sequência, a formação específica para a educação infantil, que contemplou as disciplinas próprias para a educação das crianças de zero a seis anos de idade, acerca dos fundamentos teóricos, da organização dos processos educativos e suas metodologias específicas para esse nível de ensino.

Com a intenção de possibilitar a visualização da frequência das disciplinas na estrutura curricular, apresentamos, abaixo, o quadro elaborado com base nesses três eixos orientadores (Kiehn, 2007):

Quadro 3: Eixos Orientadores dos Currículos Analisados

FUNDAMENTOS GERAIS

Psicologia	100,00%
Filosofia	100,00%
Sociologia	94,44%
História	94,44%
Metodologia e Pesquisa	94,44%
Educação	77,78%
Organização Estrutura e Funcionamento	77,78%
Política Economia e Trabalho	66,67%
Biologia e Saúde	61,11%
Administração e Gestão	44,44%
Antropologia	38,89%
Estatística	38,89%
Tecnologia Informação e Comunicação	33,33%
Ética	16,67%

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Metodologia Específica de Ensino	- Português - Matemática - Estudos Sociais - Ciências	100,00%
Prática Pedagógica/Estágio		100,00%
Didática		94,44%
Linguagem e Língua Portuguesa		88,89%
Currículos e Programas		83,33%
Área de Formação Específica da Educação		77,78%

Educação Física	55,56%
Português Instrumental/ Produção de Texto	55,56%
Arte	55,56%
Avaliação	50,00%
Organização e Planejamento Pedagógico	38,89%
Trabalho Conclusão de Curso/Monografia	38,89%
Seminário Especial	33,33%

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fundamentos da Educação Infantil	55,56%
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	33,33%
Organização Metodológica Específica na Educação Infantil	33,33%

Fonte: Kiehn (2007)

Em linhas gerais, vemos que as disciplinas que representavam as áreas de conhecimento com maior tradição e percurso histórico no processo de construção dos conhecimentos, especialmente nas áreas das ciências humanas, como Filosofia, Psicologia, História e Sociologia, constituíam os fundamentos gerais do curso, marcando a predominância na trajetória de formação dos professores.

Ainda no eixo dos fundamentos gerais, vemos também a presença de outras áreas de conhecimento compondo o acervo das disciplinas obrigatórias de caráter teórico, revelando a busca pela ampliação do diálogo epistemológico no campo da Pedagogia, com vistas ao aprofundamento dos conhecimentos em torno das concepções de sociedade, educação, política, trabalho, tecnologia, entre outras questões que contribuem para o enriquecimento da formação dos professores em sua generalidade.

Conforme podemos verificar no quadro referente à formação pedagógica (Kiehn, 2007), o campo disciplinar das metodologias específicas de ensino, tais como Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências estava presente em todos os cursos analisados, assim como a Didática. Isso indica claramente a preocupação de incluir as possibilidades e estratégias de aplicabilidade na prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A visibilidade quantitativa das metodologias específicas de ensino e da didática no fluxograma das disciplinas, (Kiehn, 2007) nos fez (e faz) refletir sobre o objetivo formativo dos cursos de Pedagogia

com habilitação em Educação Infantil, uma vez que sua organização curricular demonstrava centralidade na formação dos professores para crianças maiores de seis anos, ou que já frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental.

O fato de a formação de professores para educação infantil, naquele momento histórico, encontrar-se no formato de habilitação no curso de Pedagogia pressupunha, em alguma medida, que os conteúdos disciplinares que contemplavam essa especificidade de formação eram abordados em um determinado período, culminando, em geral, nos dois últimos períodos do curso.

Entretanto, importa ressaltar que, segundo o mapeamento à época realizado (Kiehn, 2007), havia uma tendência de adequação às metodologias específicas de ensino desenvolvidas para os anos iniciais do ensino fundamental em relação à educação infantil ou mesmo de justaposição dessas metodologias. Para a autora, essa iniciativa revelou no mínimo duas questões: uma primeira relativa ao esvaziamento da especificidade da formação dos professores de crianças menores de seis anos (especificidade esta apontada e defendida veementemente pelos pesquisadores da área)⁴⁸, comprometida pelo simplificado espaço de tempo dedicado a esses conhecimentos; uma segunda questão revelada refere-se à retórica de transposição das práticas de cunho escolarizante – reconhecidamente presente no ensino fundamental – para a educação infantil, promovendo a invisibilidade das práticas educativo-pedagógicas com as crianças de zero a três anos de idade.

Essas duas questões que se revelaram na pesquisa em questão (Kiehn, 2007) permitiram verificar a expansão da prática pedagógica de caráter escolarizante na composição curricular dos cursos de formação para professores de educação infantil, indicando fragilidade, senão vulnerabilidade em estabelecer o que é próprio de cada campo de formação. Vale ressaltar que o reconhecimento das especificidades constitutivas de cada campo de formação não significa estabelecer uma relação de oposição entre ambas, mas de aproximação e troca de conhecimentos.

Em Kiehn (2007) indicamos ainda que com relação à composição disciplinar dedicada às especificidades da docência na educação infantil nos currículos analisados, os dados quantitativos apontavam pouca representatividade em comparação com os demais

⁴⁸ Ver Campos (1999, 2002); Rocha (1999, 2001, 2010); Kramer (1994, 1996, 2005); Faria e Palhares (2003).

conjuntos disciplinares que constituíam os eixos dos fundamentos gerais e da formação pedagógica, conforme o quadro acima (Kiehn, 2007).

Por outro lado, os dados recolhidos na referida pesquisa nos permitem reconhecer que a inserção dos conteúdos disciplinares que embasam as concepções de crianças, infância e sua educação revelam um movimento de interlocução com outras áreas de conhecimento em busca do reconhecimento das dimensões humanas das crianças e das peculiaridades e simultaneidades da infância compartilhada em creches e pré-escolas. Observa-se, assim, um esforço de elaboração de medidas pragmáticas, numa tentativa de orientar os saberes e fazeres na educação infantil.

A pesquisa a que estamos nos referindo nos permitiu uma visão ampliada dos elementos constitutivos dos currículos nos cursos de Pedagogia no âmbito das universidades federais, justamente no momento que estavam em discussão no país as novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia e suas redefinições formativas, cuja implantação passaremos a analisar a seguir.

3.3 O CURRÍCULO E SUAS TENDÊNCIAS CONSTITUTIVAS PÓS-DIRETRIZES

As análises aqui apresentadas expressam um esforço de cruzamento multidisciplinar, tendo em vista a possibilidade de estabelecer uma interlocução com outras áreas de conhecimento que têm se dedicado a estudar as crianças, a infância e suas configurações na modernidade, tais como: a antropologia, a história, a filosofia, especialmente a sociologia da infância⁴⁹.

Vale lembrar que todas as informações dos cursos de Pedagogia, no que diz respeito ao histórico do curso, a matriz curricular, ao fluxograma das disciplinas, ementas, horas, período e turno, exigiram-nos minuciosa organização dos dados, a qual culminou com a elaboração de um banco de dados relacional, com a utilização da ferramenta Microsoft Office Access e Br-Modelo⁵⁰.

⁴⁹ A abordagem teórica da sociologia da infância numa perspectiva interpretativa que reconhece a criança como ator social pertencente a uma categoria geracional (infância), capaz de produzir culturas e recriá-las nas relações sociais estabelecidas com os adultos e entre seus pares.

⁵⁰ O detalhamento do banco de dados e a justificativa dos procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa constam no texto da tese no item 1.2 Caminhos da Pesquisa: procedimentos metodológicos, no capítulo 1.

Diferentemente da pesquisa em pauta na seção anterior (Kiehn, 2007), que analisou os currículos dos cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, para identificar a presença das especificidades do trabalho pedagógico com crianças entre zero e seis anos de idade, a pesquisa que ora apresentamos buscou a especificidade da formação dos professores de educação infantil na nova estruturação do curso de Pedagogia.

Como já destacamos, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, o caráter de formação por habilitações deve ser extinto, prevalecendo uma formação que busca a que busca a integração entre docência, gestão e pesquisa. Isso significa que a formação docente para a infância deve constar em todo o curso de Pedagogia, assegurando, para os alunos egressos, o conhecimento dos fundamentos que sustentam as questões teóricas e práticas relacionadas ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

No levantamento inicial realizado por meio do acesso aos dados disponibilizados nos endereços eletrônicos das universidades públicas federais, com *campus* nas capitais dos Estados, ou em cidades de grande porte com significativa representação política e econômica, contabilizamos um total de cinquenta e sete universidades distribuídas pelas cinco regiões do país. Entre essas universidades identificamos quarenta e sete unidades que ofereciam o curso de Pedagogia e, desse total, contabilizamos trinta e três universidades que disponibilizaram a matriz curricular com suas respectivas disciplinas, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 4: Instituições de Ensino Superior no País

REGIÃO	Total de IFES	IFES com Pedagogia	IFES analisadas
Norte	09	08	04
Nordeste	13	12	07
Centro-Oeste	05	05	04
Sudeste	19	14	11
Sul	11	08	07
Total	57	47	33

Fonte: a autora

Com essas informações procuramos selecionar as universidades que ofereciam o curso de Pedagogia para compor o *corpus* de análise da pesquisa, quando encontramos o primeiro impasse decorrente da

diferenciação e da diversidade das informações disponíveis em cada um dos sítios eletrônicos das universidades, além de encontrarmos dificuldades de acesso às informações sobre os cursos, em razão da simplificação de dados ou até mesmo da ausência destes.

Diante da heterogeneidade de configuração dos documentos, foi necessário definir os aspectos principais a serem extraídos dos documentos que possibilitassem a maior visibilidade possível de cada curso, no intuito de traçar as configurações curriculares do curso de Pedagogia das universidades públicas federais. Assim, privilegiamos, na matriz curricular, as disciplinas (considerando prioritariamente a sua apresentação semântica) e suas ementas quando disponibilizadas para auxiliar nas análises, bem como o número de horas disponíveis para as disciplinas e, ainda, do período do curso em que essas disciplinas eram oferecidas.

Num exaustivo exercício de cruzamento entre as disciplinas foi possível definir algumas categorias com base nas unidades de registro e de contexto. Essas categorias foram se constituindo à medida que nos inteirávamos e organizávamos as informações de uma maneira que permitisse maior visibilidade do todo, bem como o detalhamento das partes.

A organização dos dados se deu como resultado do agrupamento das disciplinas de acordo com sua definição semântica e por uma aproximação das ementas. Essa tomada de decisão propiciou a apresentação de um panorama extremamente diversificado e complexo do ponto de vista da organização curricular, uma vez que, historicamente, a estrutura curricular de base, norteadora dos cursos de Pedagogia, definia-se tendo como parâmetro três eixos: Fundamentos Teóricos, Metodologias e Prática⁵¹.

Diante da ampliação das áreas de conhecimento que buscam uma interlocução com a Pedagogia e vice-versa, somada às novas dimensões disciplinares que intentam delimitar o que é específico da formação docente para a infância, fez-se necessária a proposição de outra estrutura curricular, mantendo a orientação de três grandes eixos, mas com a diferença conceitual que se revela na substituição da denominação “Fundamentos Teóricos” para “Fundamentos Gerais”, compreendendo os contributos das diversas áreas de conhecimento em igualdade de importância. No que se refere aos dois eixos “Metodologias” e “Práticas”, substituímos por “Formação Pedagógica”,

⁵¹ Ver Scheibe e Aguiar, 1999.

num esforço de promover a ruptura com a perspectiva pragmática da docência, buscando de forma contextualizada o diálogo entre a teoria e prática, consubstancial à reflexão sobre os saberes e fazeres na educação. Por último, propusemos o eixo “Crianças, Infância e Educação Infantil”, expressando a intenção de dar relevo aos campos disciplinares cuja preocupação estivesse voltada à educação da infância, mais especificamente, à educação das crianças que frequentam os espaços institucionais de educação infantil.

Para permitir maior compreensão em torno das questões levantadas acima, elaboramos um quadro comparativo com base nos três eixos orientadores por nós definidos, o qual possibilita a visualização das áreas de conhecimento encontradas nos currículos de Pedagogia, em equivalência à tabela das áreas de conhecimento fornecidas pelo CNPq.

Previamente devemos esclarecer que, para a constituição deste quadro comparativo entre as áreas de conhecimento expressas nos currículos estudados e as indicações do CNPq, foi necessário aproximar algumas áreas de conhecimento que pudessem, de fato, representar o conjunto disciplinar presente nos cursos de Pedagogia.

‘Assim, temos Política Educacional somada à Economia Educacional como equivalência curricular de Política, Economia e Trabalho. Chamou-nos a atenção a falta de menção ao conhecimento circunscrito ao Trabalho, elemento esse presente no quadro disciplinar dos cursos supracitados. Por essa razão, foi necessário adicioná-lo à Política e Economia. Essa escolha não foi feita aleatoriamente, uma vez que as questões referentes ao Trabalho⁵² estavam sempre associadas à educação, à economia e à política segundo as ementas. Da mesma forma, foi necessário agrupar as Ciências Biológicas e as Ciências da Saúde, como referência para Biologia e Saúde.

Outra medida necessária foi lançar mão da denominação “Tópicos Especiais da Educação” (tal como indica o CNPQ), para fazer a aproximação de alguns campos de conhecimento que não apresentam equivalência direta, como é o caso da Metodologia de Pesquisa, Prática Pedagógica/Estágio, Didática, Área de Formação Específica de Educação, entre outras ocorrências.

Ainda que as análises apresentadas nesta pesquisa concentrem-se nas disciplinas específicas que tratam da educação infantil, faremos algumas observações alicerçadas nos quadros e gráficos que tratam das

⁵² Entendemos trabalho nesse contexto como meio de produção capitalista. Essa denominação é encontrada nas ementas disponibilizadas nos meios eletrônicos das universidades selecionadas.

demais especificidades, por considerarmos que as Diretrizes Curriculares (2005) versam sobre a transversalidade da educação da infância no curso de Pedagogia.

A ordem de apresentação das áreas de conhecimento segue a indicação decrescente, conforme a indicação quantitativa nos currículos revelada pelo aparecimento da disciplina que subjaz à área analisada. Assim vejamos:

Quadro 5: comparativo das áreas de conhecimento que constituem os currículos de formação

EIXO 1: FUNDAMENTOS GERAIS	EIXO 1: FUNDAMENTOS GERAIS
Componentes Curriculares	Áreas do Conhecimento /CNPq
Psicologia	Psicologia
Filosofia	Filosofia
Sociologia	Sociologia
História	História
Política Economia e Trabalho	Política Educacional e Economia Educacional
Tecnologia Informação e Comunicação	Tecnologia Educacional
Educação	Educação
Antropologia	Antropologia
Administração e Gestão	Administração Educacional
Arte	Artes
Língua Portuguesa Linguagens e Literatura	Letras e Linguística
Planejamento e Avaliação Educacional	Planejamento e Avaliação Educacional
Estatística	Estatística
Biologia e Saúde	Ciências Biológicas e Ciências da Saúde
Educação Física	Educação Física

EIXO 2: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
Componentes Curriculares	Áreas do Conhecimento/CNPq
Modalidades de Ensino	Tópicos Especiais da Educação
Trabalho Conclusão de	Tópicos Especiais da Educação

Curso/Monografia	
Metodologia e Pesquisa	Tópicos Especiais da Educação
Metodologia Específica de Ensino (Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências)	Metodologia e Técnica de Ensino
Prática Pedagógica/Estágio	Tópicos Especiais da Educação
Tópicos Especiais de Educação	Tópicos Especiais da Educação
Currículo e Programas	Currículo
Didática	Tópicos Especiais da Educação

EIXO 3: CRIANÇAS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	
Componentes Curriculares	Áreas do Conhecimento/CNPq
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	Educação Pré-Escolar
Bases Teóricas para a Educação da Infância	Educação Pré-Escolar
Organização dos Processos educativos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Tópicos Especiais da Educação

Fonte: a autora

Observando o quadro acima, podemos perceber que o conjunto de disciplinas que compõe o eixo Fundamentos Gerais representa um movimento de interlocução com outras áreas de conhecimento para além das quatro áreas tradicionais: Psicologia, Filosofia, Sociologia e História. Esse movimento de expansão das áreas também foi apontado na pesquisa acima discutida (Kiehn, 2007), entretanto, notamos que há maior mobilidade na organização curricular, uma vez que a disposição das disciplinas específicas, do eixo 3, não se concentra unicamente nos primeiros períodos ou fases do curso, mas as disciplinas estão alocadas em vários momentos da trajetória de formação.

Temos conhecimento de que é nas entrelinhas das ementas e não apenas na denominação das disciplinas que vem se fortalecendo um movimento embrionário de percepção da necessidade de integrar os conhecimentos a suas diversas vertentes teóricas, na contramão da fragmentação ou da especialidade dos campos de saberes, evocando um exercício dialético proposto pela *ecologia dos saberes* (Santos, 2005).

Vimos que as quatro áreas de conhecimento (Psicologia, Sociologia, História e Filosofia), traduzidas em conteúdos disciplinares,

trazem no bojo de suas discussões a abrangência em torno dos aspectos conceituais de homem, sociedade, conhecimento, educação, trabalho, entre outras questões pertinentes à formação intelectual. Também é notória em alguns cursos a inserção dessas quatro áreas nas discussões que dizem respeito à instituição escolar, na tentativa de ressaltar seus meandros políticos e ideológicos.

As bibliografias a que tivemos acesso sinalizam o estudo de autores⁵³ clássicos, como também a introdução de leituras contemporâneas que têm focalizado as mudanças paradigmáticas da sociedade moderna. A fim de elucidar essa tendência apresentamos algumas ementas localizando-as por região:

Quadro 6: Ementas de Universidades por região das 4 áreas do conhecimentos

Fundamentos Gerais Filosofia (Nordeste)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UFPE	2	60	Fundamentos Filosóficos da Educação	Apresentar a relação entre as principais concepções filosóficas e educacionais, analisando aquelas que exerceram maiores influências nas sociedades ocidentais, especialmente no Brasil. Desenvolver estudos específicos de pensadores do período contemporâneo: Marxismo e Teoria Crítica; Existencialismo; Empirismo e Pragmatismo; Estruturalismo e Pós-Estruturalismo.
Fundamentos Gerais Sociologia (Norte)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UFT	3	60	Sociologia da Educação	A disciplina pretende interpretar as relações educação sociedade; educação e sociologia. concepções teóricas de educação no discurso sociológico dos autores clássicos

⁵³ Como pode ser evidenciado nas ementas disponibilizadas: Durkheim; Marx, Weber, Hegel; Rosseau; Gramsci Giddens; Manheim, Foucault.

Fundamentos Gerais Filosofia (Nordeste)

Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
				Marx, Weber, Durkheim e contemporâneos: Gramsci, Bourdieu, Manheim e Foucault. teorias sociológicas como suporte de análise da realidade escolar, aprofundando a compreensão do que seja o papel desempenhado pela Sociologia no quadro educacional da atualidade.

Fundamentos Gerais História (Centro-Oeste)

Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UNB	2		História da Educação	Síntese histórica da evolução da educação desde as sociedades primitivas até o século xx dentro do contexto sociocultural de cada época. Objetivos, significados e conteúdos das instituições educacionais da antiguidade clássica, idade média, renascimento, séculos XVIII e XIX. Progresso educacional do século XX, tendências da educação contemporânea e suas perspectivas: organismos internacionais de educação.

Fundamentos Gerais Psicologia (Sul)

Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UFSC	1	72	Psicologia da Educação	Introdução à psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da psicologia na prática escolar

Fundamentos Gerais Filosofia (Nordeste)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
				cotidiana e compreensão crítica dos processos escolares.

Fonte: a autora

Sublinhamos a permanência da Psicologia como área de conhecimento predominante na constituição de todos os currículos analisados, tal como se deu também na consolidação da Pedagogia na Modernidade. Essa evidência não nos causa surpresa, apenas afirma a permanente trajetória de contribuições e influências dessa disciplina sobre a área da Educação, sobretudo quando seus conhecimentos se referem à infância. É o que constata, por exemplo, Vasconcelos (2008):

Revisitando essa longa história, verificamos que a Infância está no centro do pensamento da Psicologia há mais de um século. Muitos foram os caminhos e, portanto, também os descaminhos e erros cometidos nessa trajetória, o que expõe a Psicologia da Infância, mais que qualquer outra ciência, às críticas de suas jovens parceiras na (re) descoberta da Infância (VASCONCELOS, 2008, p.77).

Averiguamos que no conjunto das disciplinas cuja base é a Psicologia há preocupação com a explicitação das matrizes epistemológicas fundadoras da construção do conhecimento psicológico, como também é destacada a ênfase dada ao processo de desenvolvimento cognitivo e motor da criança, além de focalizar as dificuldades de aprendizagem.

Trilhando outros caminhos, essa mesma área tem revelado uma mudança epistemológica, sobretudo no que se refere à criança, à infância e sua educação, à medida que tem buscado compreender esse ser humano de pouca idade por meio de suas interações entre pares, tendo em vista seu contexto sócio-histórico e cultural. Essa mudança paradigmática tem se colocado em oposição a uma tradição assumida pela Psicologia até então, que visava ao estabelecimento de padrões universais de criança normal, saudável e competente.

É possível identificar esse movimento de mudança conceitual por intermédio do cruzamento de disciplinas e leitura das ementas que foram disponibilizadas, as quais sinalizam algumas das configurações apresentadas pela Psicologia, como o demonstra o quadro abaixo:

Quadro 7: Ementas de Universidades por região – Fundamentos Gerais Psicologia

Fundamentos Gerais Psicologia (Norte)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UNIFAP	5	75	Psicologia da Educação III	Aspectos socioculturais da Psicologia da Aprendizagem: conceituação, concepções psicológicas e suas implicações. Fatores que influenciam e interferem no processo de aprendizagem. As inteligências múltiplas ligadas aos fatores de aprendizagem.
Fundamentos Gerais Psicologia (Nordeste)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UFPE	5	60	Fundamentos Psicológicos da Educação 2	Estudo dos processos psicológicos envolvidos no Ensino-Aprendizagem, suas relações com fatores socioculturais, segundo diferentes perspectivas teóricas psicológicas e suas implicações educacionais. Inteligências e capacidades de Aprendizagem. Aspectos constituintes das Inter-relações humanas na escola.

Fundamentos Gerais Psicologia (Centro-Oeste)

Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UNB	5		Psicologia Social na Educação	Psicologia social na educação: perspectivas e espaços educacionais. Processos de socialização: Identidade, papéis sociais, subjetividade e intersubjetividade. Contextos de desenvolvimento: Escola, família, grupos e sociedade. Relações na escola.

Formação Específica Educação Infantil (Sudeste)

Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UNIRIO	2	60	Psicologia da Infância	O nascimento da categoria criança no ocidente. Construção do sujeito, o infantil e a sexualidade. A inscrição da criança no desejo do país. Desenvolvimento e aprendizagem. A escola e a socialização da criança. Problemas psicológicos e somatizações na infância.

Formação Específica Educação Infantil (Sul)

Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UNIPAMPA	2	60	Psicologia da Educação	Estudo dos processos de mudanças psicológicas – de desenvolvimento das pessoas, dos processos de crescimento e suas experiências vitais significativas – que ocorrem ao longo da vida (da infância até a velhice);

Formação Específica Educação Infantil (Sul)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
				introdução à Psicologia Evolutiva, utilizando-se uma abordagem tripla (histórica, conceitual e metodológica).

Fonte: a autora

Ainda sobre o quadro que trata dos Fundamentos Gerais, gostaríamos de dar destaque à inserção das discussões teóricas no campo da Política, Economia e Trabalho, as quais revelam, a nosso ver, uma dimensão ampliada a respeito da compreensão sobre a educação busca romper com perspectivas reducionistas cuja tendência é compreender a educação pelo ângulo dos processos formativos de cunho pragmático.

No contexto dessas discussões Freitas (2002, p.140) afirma que “[...] reformulações curriculares, particularmente no âmbito da formação dos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no interior dos cursos de pedagogia, cresceram e prosperaram com base nas concepções mais progressistas e avançadas”. Algumas ementas podem nos auxiliar a evidenciar essa escolha intencional:

Quadro 8: Ementas de Universidades por região – FG Política Economia e Trabalho

Fundamentos Gerais Política Economia e Trabalho (Nordeste)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UFRN	1	60	FUNDAMENTOS SOCIOECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO	Aspectos teóricos e empíricos dos fundamentos socioeconômicos da educação; componentes conceituais da moderna produção de mercadorias; modificações no processo de trabalho no contexto da sociedade capitalista; educação

Fundamentos Gerais Política Economia e Trabalho (Nordeste)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
				escolar frente às consequências do desenvolvimento científico e tecnológico e das mudanças no processo de trabalho.
Fundamentos Gerais Política Economia e Trabalho (Sudeste)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UFRRJ	4	60	Economia Política da Educação	O processo de produção do capital. Trabalho, educação e reprodução do capital. Ciência, tecnologia e desenvolvimento do capital. Teoria do Capital Humano. Reestruturação produtiva no Brasil e mercado de trabalho: qualificação profissional, emprego e renda a partir dos anos de 1990. Financiamento da Educação Brasileira.
Fundamentos Gerais Política Economia e Trabalho (Sul)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
UFFS	3	30	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	Política: fundamentos históricos e filosóficos sobre o nascimento da política. Atividade política e sujeito político. A construção das relações sociais e as relações de poder. A

Fundamentos Gerais Política Economia e Trabalho (Nordeste)				
Instituição	Período	Carga Horária	Nome	Ementa
				<p>Ciência Política como ciência que estuda o poder e o Estado. O surgimento do Estado moderno: condições históricas. Diferentes concepções de Estado e sociedade: os liberais e marxistas na construção do pensamento político. Interfaces: o pensamento político e as conexões com a educação. O Estado - nação: construção e desconstrução do Estado frente às transformações do mundo contemporâneo. Democracia, cidadania e educação. Conexões entre os grandes fins da educação e as características sócio-históricas da sociedade brasileira.</p>

Fonte: a autora

Seguindo a tendência de interlocução com outras áreas de conhecimento, é interessante observar a presença significativa das Tecnologias, da Informação e da Comunicação, em aproximadamente 69% dos currículos analisados, ou seja, dos 33 cursos de Pedagogia analisados, 23 deles oferecem disciplinas dessa área, num esforço de adequar a matriz curricular às indicações sugeridas no artigo 5º, parágrafo VII das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos

didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006a).

Compreendemos que a tecnologia assume um lugar de importância na comunicação que vem se configurando na sociedade moderna, tendo em vista a expansão das informações, sobretudo como um recurso a favor dos processos educativos e pedagógicos que envolvem adultos e crianças. E, pelo que constatamos, o sistema de ensino está atento à inclusão da linguagem tecnológica como alternativa de comunicação entre as novas gerações. Para uma melhor compreensão dessa realidade, apresentamos, abaixo, um quadro das disciplinas que contemplam as questões citadas sobre Tecnologia, Informação e Comunicação.

Quadro 9: Disciplinas que envolvem Tecnologia Informação e Comunicação

Educação, comunicação e mídias
Comunicação e educação
Educação e tecnologias da informação e da comunicação
Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação
Educação e tecnologia
Educação e tecnologias
Educação e tecnologias contemporâneas
Educação, tecnologia e cultura das mídias
Imagem e educação
Informática na educação
Introdução à informática
Linguagens e suas tecnologias
Mídia, tecnologias digitais e educação
Mídias e educação
Tecnologia de informação e comunicação como apoio educacional
Tecnologia e educação
Tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação
Tecnologias da informação e da comunicação na educação
Tecnologias digitais e educação
Tecnologias e educação

Fonte: a autora

Outro ponto que gostaríamos de destacar no mapeamento dos Fundamentos Gerais diz respeito à recorrência de diferentes formulações para definir as disciplinas cujo objeto central é a Educação. À primeira

vista este demonstrativo revela a tendência, já apontada em outras pesquisas, como em Kiehn (2007), de inter-relacionar a Pedagogia com outras áreas de conhecimento, especialmente no caso da Educação.

Assim, vejamos as denominações das disciplinas que tratam da área da Educação, na sua forma única, ainda que saibamos que algumas se repetem pelas demais universidades e seus respectivos cursos. A intenção de apresentar a tabela abaixo não é chamar a atenção para o índice quantitativo da disciplina, mas para suas formas de denominação.

Quadro 10: Denominação das Disciplinas - Educação

Instituição	Período	EDUCAÇÃO	Horas
UFT	1	Fundamentos Epistemológicos da Educação	60
UFMS	2	Conhecimento e Educação	30
UFMS	7	Diversidade da demanda por educação	68
UFMS	2	Educação brasileira	85
UFAM	3	Educação da região Amazônica	60
UFMT	4	Educação das Relações Étnico-Raciais	45
UFT	8	Educação e Cultura Afro-Brasileira	60
UFJS	3	Educação e Interdisciplinaridade	60
UNIFAP	8	Educação e Movimentos Sociais	75
UNB	6	Educação e Multiculturalismo na Contemporaneidade	
UNIFAP	8	Educação e Relações Étnico-Raciais	75
UFRRJ	1	Educação e Sociedade	40
UNB	8	Educação Estética e Cultura	
UFMS	3	Educação na formação social brasileira	68
UFOP	7	Educação patrimonial	30
UFMG	9	Educação social	60
UFMS	5	Educação, cultura e linguagens	51
UFES	8	Educação, Diversidade e Cidadania	60
UFSCar	2	Educação, processos grupais e subjetividade	
UFMS	3	Educação, sexualidade e gênero	68
UFF	3	Epistemologia das Ciências da Educação	60
UFRRJ	8	Estética e Educação	30
UFRRJ	7	Estudos Culturais e Educação	30

UFT	2	Ética e Educação	60
UFFS	3	Fundamentos da educação	45
UFAL	1	Fundamentos Históricos da Educação e da Pedagogia	80
UFRPE	1	Ideologia, Discurso e Prática Pedagógica	45
UFOP	1	Introdução à Educação	60
UNIRIO	1	Introdução aos estudos científicos em educação	30
UFJS	1	Seminário de Pedagogia	60
UFRGS	1	Seminário educação e sociedade	90
UFSC	3	Teorias da Educação	72
UFMG	9	Tópicos em Educação Social	60

Fonte: a autora

Com base na relação de disciplinas apresentadas acima, podemos inferir que, sendo a Educação a área central do curso, a variedade de nomenclaturas para definição dos conteúdos disciplinares tem o intuito de contemplar a amplitude e a complexidade exigida para dar conta de seu objeto, qual seja, as relações educativas. Nota-se um esforço em dar visibilidade às questões que envolvem uma diversidade social, cultural, ética, ideológica, de gênero, étnico-racial, estética, entre outras.

Dando seqüência à visibilidade dos dados, curiosamente as áreas da Antropologia e da Administração e Gestão mantêm um padrão de definição disciplinar, com raríssimas variações. Na Antropologia, os nomes estão circunscritos à Antropologia, Antropologia Cultural e Antropologia da Educação. E na Administração e Gestão podemos listar as seguintes disciplinas: Administração Educacional, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Gestão da Educação, Gestão e Organização da Educação, Organização da Educação de Jovens e Adultos e Gestão da Educação: espaços Escolares e Não Escolares.

Dos demais campos disciplinares presentes no quadro dos Fundamentos Gerais, quais sejam, Artes; Linguística e Letras; Planejamento Educacional e Avaliação; Estatística; Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e Educação Física, salientamos a presença das Artes em meio aos currículos.

Qual a razão de dar relevo às Artes em detrimento das demais áreas de conhecimento? Cremos que esse movimento se justifica ante o entendimento segundo o qual a formação docente deve contemplar não só o conjunto dos princípios teóricos, as práticas pedagógicas, mas

também as dimensões humanas e culturais, as quais se manifestam por intermédio das artes musicais, plásticas e visuais, literárias, do teatro, da dança entre outras manifestações expressivas.

Com o intuito de contribuir para a compreensão dessa perspectiva abrangente das artes, formulamos, abaixo, um quadro de ementas representativas do movimento de expansão do estudo dessa área de conhecimento, que não se restringe às possibilidades de cunho didático-metodológico.

Quadro 11: Ementas - Artes

ARTES	
UFPA	Definições, origens e funções da arte. O que é e por que arte-educação. A arte-educação no Brasil - tendências pedagógicas e filosóficas. As múltiplas linguagens artísticas e suas relações com as diferentes culturas e produção de conhecimento. Influências dos meios de comunicação de massa na formação estético-artística dos indivíduos e na modificação de comportamentos sociais. A compreensão da área da arte no PCN. Os conteúdos de arte na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Práticas e vivências educativas.
UFRJ	A arte como manifestação de expressão e comunicação humana. As manifestações artísticas como reflexo de valores e características socioculturais. As principais correntes de arte-educação. As aplicações desses conhecimentos na educação básica.
UFAL	Conceito e importância das linguagens artísticas no fenômeno da Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e a educação estética no processo interdisciplinar e transdisciplinar do ensino-aprendizagem permeado pelas linguagens artísticas.
UFSC	A arte como experiência e conhecimento. Imaginação, educação e cultura visual. Leitura e produção de imagens. Linguagens da arte, suas mídias e interações: teatro, dança, música, cinema, artes visuais. Arte em contexto educativo

Fonte: a autora

De modo geral os conteúdos disciplinares oriundos dessa área encontram-se na relação das disciplinas eletivas, reforçando um caráter de não obrigatoriedade. Contudo, temos consciência dos limites temporais dos cursos. As matrizes curriculares, nesse sentido, demandariam muito mais tempo e até mesmo uma extensão do período de formação, em princípio definido em quatro anos, para conseguir inserir regularmente a interlocução com outros campos disciplinares.

Entretanto, os limites e as ausências expressos nas estruturas curriculares têm nos desafiado a refletir sobre as suas configurações, a

seleção dos campos disciplinares e seus conteúdos, uma vez que compactuamos com a perspectiva histórica e cultural da construção do currículo, como afirma Goodson (2008, p.142): “Precisamos, em suma, sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescritivo para o ensino narrativo do gerenciamento da vida”. Isso significa compreender o currículo como um componente escolar capaz de dar fluidez às mudanças cotidianas em favorecimento à formação integral dos sujeitos.

Uma vez explicitados os elementos constitutivos do eixo orientador que denominamos de Fundamentos Gerais, passaremos a destacar alguns elementos relativos às áreas e conteúdos disciplinares que compõem o conjunto intitulado de Formação Pedagógica, conforme quadro abaixo:

Quadro 12: Componentes curriculares - áreas de conhecimento/CNPq

Modalidades de Ensino	Tópicos Especiais da Educação
Trabalho Conclusão de Curso Monografia	Tópicos Especiais da Educação
Metodologia e Pesquisa	Tópicos Especiais da Educação
Metodologia Específica de Ensino:	
- Português	
- Matemática	Metodologia e Técnica de Ensino
- Estudos Sociais	
- Ciências	
Prática Pedagógica / Estágio	Tópicos Especiais da Educação
Tópicos Especiais da Educação	Tópicos Especiais da educação
Currículo	Currículo
Didática	Didática

Fonte: a autora

Iniciaremos nossas observações no campo disciplinar denominado Modalidades de Ensino, presente em quase todos os cursos estudados. A denominação Modalidades de Ensino diz respeito à área de formação específica, como por exemplo: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação à Distância. Podemos perceber em 29 dos cursos analisados, a preocupação em dar visibilidade ao debate em torno dessas questões cuja legitimidade está garantida em lei⁵⁴, uma vez que a política de Estado instaurada nos

⁵⁴ Lei 9394/96; Resolução CNE/CEB nº 2/2001; PDE 2007, entre outras indicações legais.

últimos anos é de inclusão dessas modalidades no sistema regular de ensino.

Destacamos alguns trechos da LDB/1996 que definem algumas medidas em relação à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, cujas especificidades requerem uma formação específica para os professores dessas modalidades de ensino. Com relação à Educação Especial encontramos no Art.58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996a p. 40).

Com relação à Educação de Jovens e Adultos podemos encontrar nessa Lei a seguinte indicação:

Art. 37. A educação de jovens e adultos está destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL,1996a p.30).

No que diz respeito à Educação Indígena encontramos no texto da Lei a seguinte indicação:

At. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996a p. 49).

Dando continuidade às considerações elaboradas tendo como parâmetro o cotejamento dos currículos, ressaltamos também a importância da Pesquisa no conjunto dos campos disciplinares para a formação pedagógica, estando em correspondência com a indicação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que prevê a formação para docência, gestão e pesquisa.

Vale salientar que, com base na denominação das disciplinas relacionadas à formação para pesquisa, somada à leitura das ementas disponibilizadas, compreendemos que a Pesquisa, de modo geral, está articulada à prática pedagógica e à extensão, como também a uma abordagem metodológica para efetiva realização de análises e investigações.

Severino (2006) corrobora com essa perspectiva de elaboração de pesquisa, com vistas ao enriquecimento do processo de construção dos conhecimentos, afirmando que

Falar de pesquisa e cientificidade no campo no caso da educação, em geral, e no caso da prática docente em particular, pressupõe rever a concepção tradicional de ciência como saber fundado nas categorias de causalidade e determinação. Isso porque a condição de praticidade [...] a transforma num objeto muito particular, de conhecimento (SEVERINO, 2006, p. 1).

Nessa mesma direção Popkewitz (1997, p.28) é também contundente ao afirmar que “A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. Desta feita, destacaremos, abaixo, algumas ementas que proporcionam a visibilidade dessa tomada de decisão, a qual tem possibilitado a todos os alunos regularmente matriculados a transitarem pelos conhecimentos concernentes à pesquisa, desde as questões conceituais teóricas às metodologias de pesquisa e seus instrumentos metodológicos.

Quadro 13: Ementas – Pesquisa e Prática Pedagógica

Pesquisa e Prática Pedagógica I – UFPA

Prática pedagógica na vida cotidiana. Pesquisa da prática pedagógica: teorias e métodos. Investigação de práticas socioeducativas em espaços escolares, comunitários e sociais (movimentos sociais e culturais ONGs); análise de aspectos educativos, sociais, políticos e/ou de gestão, por meio de referenciais de pesquisa qualitativa.

Pesquisa e Prática Pedagógica I – UFPE

Estudo da prática educacional escolar, particularmente a problemática da organização e da gestão, recorrendo a estratégias de pesquisa de abordagem qualitativa e utilizando a relação entre teoria e prática como referência principal para uma análise das formas de organização das práticas escolares e da gestão da instituição escolar.

Metodologia da Pesquisa Científica – UFSCar

Fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa científica; pressupostos epistemológicos que fundamentam as diferentes concepções de conhecimento científico; planejamento e elaboração de projetos de pesquisa; formas básicas de organização do trabalho científico; tipos de pesquisa; levantamento bibliográfico e revisão da literatura; documentação, fontes, coleta e tratamento de dados; comunicação dos resultados da pesquisa: resumos, pôsteres, relatórios, monografias e seminários; aspectos técnicos e gráficos da apresentação dos resultados, citações e referências bibliográficas.

Metodologia da Pesquisa em Educação – UFSJ

Introdução à pesquisa em educação como uma das práticas de formação do pedagogo e professor. Estudos que conduzam ao aprofundamento da "atitude investigativa" diante dos fenômenos educativos, escolares ou não. Conhecimento dos principais paradigmas de abordagem da realidade que se quer investigar.

Fonte: a autora

Nos currículos dos cursos de Pedagogia analisados encontramos a disciplina denominada Prática Pedagógica e/ou Estágio presente em todos os cursos, embora não apareça como predominante no quadro da Formação Pedagógica. Isso ocorreu porque optamos por fazer constar no grupo das disciplinas específicas aquelas relacionadas ao estágio e à

prática pedagógica nos anos iniciais ou na educação infantil. Nesse caso, a disciplina que na sua apresentação semântica fez menção às especificidades da educação infantil, bem como dos anos iniciais do ensino fundamental, se situariam no conjunto disciplinar denominado Crianças, Infância e Educação Infantil.

Considerando essa particularidade, verificada também em outras disciplinas, as quais veremos contempladas no quadro Crianças, Infância e Educação, no próximo capítulo, podemos observar na Prática Pedagógica e ou Estágio uma amplitude de atuação, no que diz respeito ao exercício da docência. Chegamos a essa conclusão tomando como base a inserção no campo de atuação das mais variadas modalidades de ensino e áreas específicas de conhecimento, como por exemplo, português, matemática, estudos sociais, artes.

Para concluir as observações feitas mediante os dados apresentados, relacionaremos, no quadro 14, abaixo, as disciplinas que tratam de Currículo e Didática. Primeiramente gostaríamos de esclarecer que as discussões em torno desses dois últimos campos disciplinares não se restringem às disciplinas que possuem essa denominação.

Com base na leitura das ementas que foram disponibilizadas podemos afirmar que as questões que envolvem o currículo e a didática estão sendo incorporadas por outros campos disciplinares, como, por exemplo, Política, Economia e Trabalho, Educação, Planejamento e Avaliação Educacional.

Compreendemos que na conjuntura da matriz curricular, ainda que estruturada segundo o princípio da fragmentação disciplinar, por meio de conteúdos específicos, algumas iniciativas revelam a viabilidade do entrecruzamento das áreas de conhecimento.

Quadro 14: Currículo e Programas - Didática

<p>Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem – UFAL Estudo dos princípios, fundamentos e procedimentos do planejamento de ensino, do currículo e da avaliação, segundo os paradigmas e normas legais vigentes norteando a construção do currículo e do processo avaliativo no Projeto Político-Pedagógico da escola de Educação Básica.</p>
<p>Organização da Educação Brasileira - UFBA Estudo e análise do sistema educacional brasileiro nos seus diversos níveis e Modalidades considerando os aspectos administrativos, didáticos e financeiros. As políticas públicas de educação no Brasil.</p>

Currículo – UFRJ

História do pensamento curricular: concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Discussão e análise das principais questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Políticas de currículo.

Didática Fundamental – UNB

Dimensionamento dos conceitos de educação e instrução, das condições e das perspectivas de desenvolvimento do indivíduo No seu contexto socio-econômico e político-cultural. Relação Professor/aluno mediada pelo currículo. Planejamento didático: seleção, ordenação, descrição e delimitação de objetivos. Seleção e Organização de conteúdos, estrangeiros de ensino e processo de Avaliação.

Fonte: a autora

Por fim, com base nas observações e análises dos dados constantes nos quadros referentes aos Fundamentos Gerais e a Formação Pedagógica, foi possível contabilizar alguns resultados expressivos das áreas de conhecimento e respectivos conteúdos disciplinares relativos à formação geral dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Com a intenção de propiciar o enriquecimento das discussões em torno da especificidade da formação docente para a educação infantil, por meio do cotejamento dos cursos de Pedagogia que compõem o corpus de análise deste trabalho, apresentaremos no capítulo 4 o terceiro eixo orientador da estrutura curricular – Crianças, Infância e Educação Infantil.

Portanto, as análises apresentadas a seguir decorrem, essencialmente, do campo de conhecimento circunscrito a uma educação das crianças pequenas que compartilham sua infância no espaço da educação infantil.

CAPÍTULO 4

4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1. ESTRUTURA CURRICULAR ESPECÍFICA: CRIANÇAS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

O conjunto disciplinar que constitui o terceiro e último eixo da estrutura curricular dos cursos analisados, sob a denominação de Crianças, Infância e Educação Infantil, expressa a preocupação de dar maior visibilidade à especificidade da formação de professores de crianças de zero a seis anos de idade.

Nesta etapa do trabalho, assim como nas demais etapas tratadas até o momento, foram consideradas todas as disciplinas que, declaradamente, apresentavam na sua forma nominal alguma das palavras-chaves definidas para composição do corpus de análise específico, quais sejam:

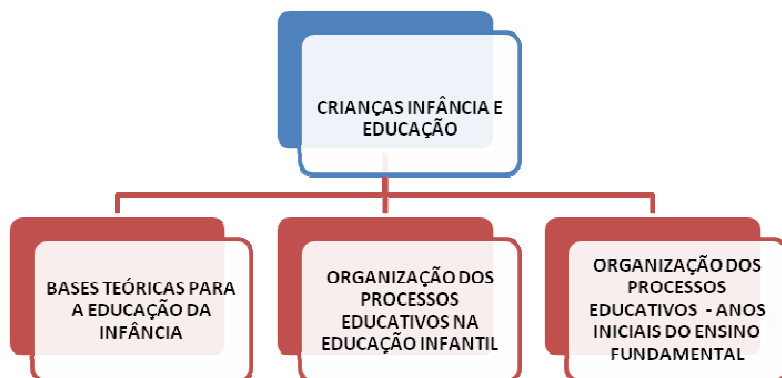
- Criança, Crianças;
- Infância, Infâncias, Infantil;
- Educação infantil, Creche, Pré-Escola e Escola Infantil;
- Bebês, 0 - 3 anos, 0 a 3 anos, Berçário;
- 4 - 6 anos, 4 a 6 anos, 6 anos;
- Anos iniciais;
- Ensino Fundamental;
- Escola;
- Jogo;
- Lúdico, Ludicidade;
- Brincadeira, Brinquedo;
- Linguagens;
- Interação.

Com base nessa seleção foi possível estabelecer o cruzamento entre os campos disciplinares, as ementas publicadas, a carga horária e os períodos ou fases das disciplinas nos cursos, organizando essas últimas no banco de dados relacional, que possibilitou uma visão mais ampla acerca das configurações formativas para docência na educação infantil nos cursos de Pedagogia.

Inicialmente fizemos uma relação de todas as disciplinas e ementas que compunham o terceiro eixo orientador da base formativa

para o curso de Pedagogia - Crianças, Infância e Educação. Essa seleção exigiu a estruturação de subcategorias que permitissem identificar os componentes curriculares relativos à educação das crianças pequenas, as bases teóricas relativas à educação da infância, as orientações pedagógicas para educação infantil, e ainda, aqueles componentes curriculares característicos do ensino fundamental⁵⁵. Assim, identificamos três novos subeixos que derivaram do terceiro eixo orientador da base formativa para o curso de Pedagogia – Crianças, Infância e Educação, conforme mostra figura:

Figura 2 - Componentes curriculares: crianças, infância e educação



Fonte: a autora

Com base nos dados que possibilitaram a formação do diagrama acima, apresentaremos na sequência os agrupamentos disciplinares que foram se constituindo à medida que eram identificadas as disciplinas no âmbito da estrutura curricular específica para a educação Infantil.

4.1.1. Estrutura Curricular Específica: Bases Teóricas para a Educação da Infância

No subconjunto das Bases Teóricas para a Educação da Infância foram agrupadas todas as disciplinas que mencionavam os termos:

⁵⁵ Lembramos que os componentes curriculares que se referem aos anos Iniciais do Ensino Fundamental não compõem o *corpus* de análises desta pesquisa.

crianças, infância, educação infantil, creche, pré-escola, escola infantil; infantil, bebês, 0 - 3 anos; 0 a 3 anos e berçário; 4 a 6 anos e 0 a 6 anos; anos iniciais e ensino fundamental.

A busca eletiva de disciplinas por meio dessas palavras-chave teve como objetivo resgatar, em sua abrangência, os conhecimentos específicos da educação da infância alicerçados em diversas perspectivas disciplinares e teóricas, encontrados nos documentos consultados. Com isso foi possível identificar um movimento em direção a uma formação docente com bases epistemológicas e teóricas voltadas à educação da infância, haja vista que vinte e oito cursos, dos trinta e três analisados, trazem em suas matrizes curriculares disciplinas que explicitam em sua nomenclatura ou ementas, quando disponibilizadas, essa abordagem formativa⁵⁶.

Quadro 15: Bases Teóricas para a Educação da Infância

Nome da Disciplina
Infância e educação
Infância e educação do corpo
Infância e educação infantil: concepções
Infância, cultura e educação
Infância, desenvolvimento e aprendizagem
Infância, sociedade e cultura
Infâncias de 0 a 10 anos
Educação infantil e cidadania
Educação e infância
Estudos da infância
Estudos sobre a infância
História da infância
Pedagogia da infância
Políticas públicas para a infância e a juventude

⁵⁶ A relação de disciplinas apresentadas acima representa um esforço de sistematização das informações contidas no anexo 6 – Quadro: BASES TEÓRICAS PARA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA, onde é possível visualizar as instituições, períodos, disciplinas e horas. A intenção foi dar visibilidade à diversidade de nomenclaturas, bem como às áreas de conhecimentos que se ocupam com as bases teóricas formativas para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Psicologia da educação – infância
Psicologia da educação: da infância à adolescência
Psicologia da infância
Saúde e nutrição na infância
Sociedade, cultura e infância
Seminário: infâncias, juventudes e vida adulta
A criança, a natureza e a sociedade
Filosofia com crianças
Educação e infância: fundamentos da educação infantil
Educação infantil
Educação infantil no processo histórico
Educação infantil: a criança, a infância e as instituições
Educação infantil: concepções e práticas
Educação infantil: estado da arte
Educação infantil: teorias e práticas pedagógicas
Filosofia com crianças
Fundamentos da educação infantil
Fundamentos da educação infantil e propostas pedagógicas
Fundamentos e metodologias do trabalho em educação infantil
Fundamentos históricos e políticos da educação infantil
Organização e gestão na educação infantil
Pedagogia da educação infantil
Políticas públicas em educação infantil
Política educacional e legislação da educação infantil e ensino fundamental
Corpo , ludicidade e educação
Corpo e educação
Corpo e movimento
Corporiedade e educação
Corporiedade e movimento
Educação, corpo e movimento

Fonte: a autora

A análise desse conjunto permitiu identificar surpreendente expansão quantitativa de disciplinas específicas de fundamentos teóricos para a educação da infância, compreendendo a Educação Infantil e os

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente do que apresentamos em pesquisa anterior (Kiehn, 2007), na qual ficou evidenciada a predominância de campos disciplinares tradicionalmente presentes na formação dos professores do ensino fundamental.

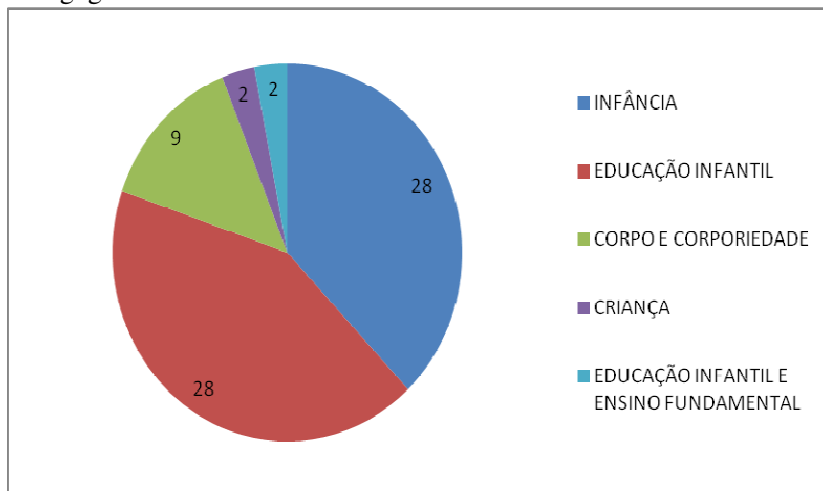
Outro aspecto que merece destaque, possivelmente resultante das modificações ocasionadas pelos indicadores das Diretrizes Curriculares (2005), diz respeito à mobilidade das disciplinas no decorrer do curso de Pedagogia. Encontramos, nos documentos atuais, disciplinas que propõem o estudo sobre a infância em diversas áreas de conhecimento em diferentes momentos, ou seja, essas disciplinas não estão concentradas somente nos últimos períodos ou fases do curso, tal como se dava anteriormente quando os cursos de Pedagogia eram organizados por habilitações⁵⁷.

Os novos desenhos curriculares que se estabelecem no cenário nacional indicam um movimento de ruptura em relação às conjunturas anteriores. Circunstancialmente, podemos afirmar uma nova ordem provisória⁵⁸, uma vez que nos deparamos com a presença de diversas áreas de conhecimento cujo objeto de preocupação, ao longo de todo o curso, são as crianças e a infância, consolidando a inserção de teorizações sobre a infância na formação docente. A ampliação e a consolidação da educação da infância nos cursos de Pedagogia pode ser observada no gráfico abaixo:

⁵⁷ Ver em anexo a tabela Bases Teóricas para a Educação da Infância com suas devidas definições.

⁵⁸ Boaventura de Souza Santos, 2005.

Gráfico 1: Representação das Categorias nos Currículos dos Cursos de Pedagogia



Fonte: a autora

De acordo com o gráfico observamos que, das trinta e três universidades que oferecem o curso de Pedagogia, vinte e oito delas apresentam, na sua matriz curricular, disciplinas que trazem explicitamente em sua nomenclatura as categorias Infância e Educação Infantil.

Entendemos que essa configuração resulta da intensificação das pesquisas em torno da problemática da educação das crianças e da infância na contemporaneidade, com o objetivo de definir a especificidade da docência para a educação infantil, expressando também maior relação entre os níveis de graduação e pós-graduação nessas universidades. As ementas, no quadro abaixo, exemplificam essa realidade:

Quadro 16: Ementas sobre Infância e Educação Infantil

Instituição	Nome	Ementa	Período	Horas
UFPA	Infância Cultura e Educação	Infância como objeto de estudo transdisciplinar. A construção social do conceito de infância. História da infância no Brasil. A criança e sua condição de sujeito histórico, político e cultural. A diversidade de infâncias na Amazônia. A infância na contemporaneidade: produtos culturais, mídia, trabalho e violência.	6	51
UFBA	Educação Infantil	Estuda os referenciais e as bases legais da educação infantil no Brasil, assim como pressupostos e princípios que nortearam e norteiam as políticas para educação da criança de 0 a 6 anos. Analisa os conceitos mediadores das práticas pedagógicas historicamente constituídas na educação infantil brasileira e os dispositivos didático-pedagógicos que operam nessas práticas pedagógicas, suas bases epistemológicas e teóricas.	5	68
UFMG	Estudo sobre a Infância	História da infância e das práticas de socialização da criança. Processos históricos de escolarização da infância. Processos e espaços de socialização da criança na contemporaneidade. Infância e cultura. Processos simbólicos e conhecimento do mundo na infância.	4	60
UFFS	Educação e Infância	Criança e cultura: concepções de infância e sociedade. História e política da educação infantil no Brasil: origem e papel da creche e da pré-escola. Políticas públicas para a infância.	4	60

		Legislação e educação infantil. Concepções de educação infantil, pressupostos teóricos, epistemológicos e consequências metodológicas. Linguagens, Alfabetização, leitura e escrita no cotidiano da creche e da pré-escola. Pressupostos, impasses e perspectivas na formação de profissionais da educação infantil.		
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: a autora

Nesse exercício de aproximação e confronto das disciplinas que tendem a evidenciar as bases teóricas que tratam da infância e sua educação para a formação dos professores no curso de Pedagogia, constatamos profícua interlocução entre disciplinas tais como Psicologia, Sociologia, História, Filosofia e Pedagogia no intuito de fortalecer e ampliar os estudos sobre a infância e subsidiar as intervenções pedagógicas que ocorrem na Educação Infantil e Anos Iniciais, conforme pode ser observado na nomenclatura das seguintes disciplinas:

Quadro 17: Áreas de conhecimentos - Infância e Educação Infantil

Área de Conhecimento	Disciplina Específica
PSICOLOGIA	Infância, Desenvolvimento e Aprendizagem
	Psicologia da Educação - Infância
	Psicologia da Educação - da Infância à Adolescência
	Psicologia da Infância
Área de Conhecimento	Disciplina Específica
HISTÓRIA	História da Infância
	Educação Infantil no Processo Histórico
Área de Conhecimento	Disciplina Específica
SOCIOLOGIA	Infância, Sociedade e Cultura
	Sociedade, Cultura e Infância
Área de Conhecimento	Disciplina Específica
FILOSOFIA	Filosofia com Crianças

Fonte: a autora

Gostaríamos de chamar à atenção para a intensificação do diálogo da Pedagogia com a Educação Física, por meio dos estudos que tratam das dimensões do corpo e corporeidade na infância, tanto que a

categoria corpo e corporeidade, conforme o gráfico 1, acima, ocupa o terceiro lugar no que diz respeito à incidência no conjunto disciplinar específico das Crianças, Infância e Educação. O quadro demonstrativo das disciplinas específicas, abaixo, nos dá uma idéia desse inter-relacionamento disciplinar:

Quadro 18: Educação Física e Infância

INSTITUIÇÃO	PERÍODO	DISCIPLINA	HORAS
UFSC	6	Infância e educação do corpo	72
UFRRJ	5	Corpo, Ludicidade e Educação	30
UFMG	4	Corpo e Educação	60
UNIRIO	8	Corpo e Movimento	60
UFFS	8	Corpo e Movimento	60
UFScar	1	Corpo e Movimento	
UNIPAMPA	6	Corporiedade e Educação	68
UFAL	4	Corporiedade e Movimento	40
UFAL	5	Corporiedade e Movimento	40
UFES	2	Educação, Corpo e Movimento	6

Fonte: a autora

A relevância dada à aproximação da Pedagogia com a Educação Física revela um movimento em busca da compreensão das crianças e da infância alicerçado no reconhecimento de outras dimensões de seus corpos para além dos conhecimentos norteadores da psicomotricidade, da prática de esportes, da recreação, do aperfeiçoamento da aptidão física e da conservação da saúde.

Indica uma aproximação e uma necessidade de olhar para a particularidade da docência com crianças de 0 a 3, mas também de 4 a 6 anos, ou seja, uma docência em que essa dimensão do corpo está mais presente e precisa ser problematizada e assumida, sem cair nas dicotomias natureza e cultura presentes nesse âmbito. Uma docência que tem como grande parte das ações e planejamentos as intervenções diretas e os atendimentos individuais que envolvem o corpo como: alimentação, higiene, sono das crianças e, que por outro lado necessita também de planejamentos dos espaços e tempos para o coletivo do grupo visando contribuir para que as ações individuais possam ser qualificadas, densas, atenciosas e cuidadosas eticamente. Cerisara

(2002, p. 63), em sua tese de doutorado indicava que são eixos do trabalho na educação infantil “[...] cuidar e educar as crianças; o que significa desenvolver tarefas tais com alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de comunicação cuja predominância reside em manifestações emocional-corporais”. Essa compreensão da ação docente envolve uma concepção das relações em que a dimensão educativa envolve a dimensão do cuidado como ética e a compreensão do entrelaçamento do corpo, da linguagem e da emoção na constituição do ser humano.

Essas concepções indicam uma necessidade de compreender as ações de cuidado como sendo todas, em sua essência, práticas sócio-culturais apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o outro; isto envolve uma compreensão que vai além do ato de saciar uma necessidade biológica de se nutrir ou se assear. Ao estabelecer ações de cuidado com as crianças, estamos inserindo-as e lhes enunciando hábitos sociais, carregados de sentidos constituídos em nossa cultura.

No âmbito da Educação Infantil, em especial, podemos citar alguns trabalhos desenvolvidos por Sayão (1996, 1999, 2002), cuja contribuição tem propiciado a aproximação a uma “[...] concepção de Educação Física [que] encontra uma consonância com essas mudanças paradigmáticas na concepção de infância e de Educação Infantil emergentes em estudos e pesquisa dos últimos anos” (BUSS-SIMÃO, 2011, p. 11).

De acordo com Buss-Simão (2012), numa perspectiva crítica, o grande desafio da Educação Física na Educação Infantil e mesmo no Ensino Fundamental concebendo o período da infância mais alongado, é pensar essa área de conhecimento em articulação com as demais áreas ou campos disciplinares intencionalmente relacionados às práticas pedagógicas nos espaços educativos. Para a autora, é fundamental

Uma Educação Física, que enquanto componente curricular busca contribuir e materializar práticas em diálogo com outras formas de linguagens na escola, como por exemplo, a linguagem matemática, a linguagem histórica, a linguagem geográfica, a linguagem artística, etc. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 81).

Ainda nessa perspectiva crítica da Educação Física, Buss-

Simão (2012) defende a necessária ressignificação da Educação Física, tendo em vista as seguintes variáveis: condições sociais, culturais, étnicas, de gênero, entre outras, presentes no cotidiano das creches e pré-escolas como também na escola. Para elucidar a interlocução da Educação Física com a Pedagogia sob esse novo olhar da dimensão corporal, corporeidade e movimento das crianças, apresentamos algumas ementas no quadro a seguir:

Quadro 19: Ementas sobre interlocução com Educação Física e Infância

Corpo e Movimento – UNIRIO
Aspectos históricos, antropológicos e culturais. Corpo, disciplina, gênero e sexualidade. Corpo e relação com o outro, consciência corporal e a identidade. O direito de movimentar-se. O movimento como recurso de prazer, educação e saúde.
Corpo e Movimento – UFSCar
O eixo condutor desta disciplina será a discussão sobre as diferentes concepções de corpo e de movimento desenvolvidas ao longo da história da humanidade, ainda muito presentes no ideário dos professores, comunidade escolar, famílias, crianças, jovens e adultos, bem como sobre as formas de superação de concepções biologicistas que colocam à margem os aspectos sociais e culturais nas relações interpessoais, e o aprofundamento da consciência sobre a imprescindibilidade do trabalho com movimento no incremento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. O foco das discussões será a qualidade das mediações desenvolvidas por professores em atividades realizadas com as crianças de 0 a 10 anos e, com jovens e adultos, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para os educandos.
Corporeidade e Movimento – UFAL
Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modo de ser no mundo.
Educação Corpo e Movimento – UFES
Problematização e vivência do movimentar-se e suas diferentes interfaces, tendo em vista o contexto escolar e não-escolar. Sentidos e significados da corporeidade como linguagem corporal e como construção da infância. Abordagens metodológicas do movimentar-se. Implicações do estudo da corporeidade para a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva e a diversidade.

Fonte: a autora

As análises até aqui desenvolvidas já permitem indicar um novo reordenamento das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, como consequência de tensões e disputas de campo, resultando num conjunto de elementos determinante para a consolidação de uma Pedagogia da Infância, neste caso, da Educação Infantil que, no limite da conjuntura

curricular, busca assegurar as especificidades da docência no âmbito das creches e pré-escolas.

4.2 ESTRUTURA CURRICULAR ESPECÍFICA: ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É importante salientar que temos vivido tempos de mudanças paradigmáticas, especialmente no que tange às crianças e à infância e suas configurações na contemporaneidade. Por essa razão, nos deparamos com iniciativas de articulação entre alguns campos, tais como o político, o científico (área de pesquisa) e o pedagógico no interior dos quais alguns segmentos buscam contribuir efetivamente para a construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância. A intenção aí instaurada está em delimitar uma especificidade da ação educativa relativa às crianças de zero a seis anos em instituições de educação infantil, cujas práticas de cuidado e educação se diferenciam das realizadas em âmbito doméstico, hospitalar e escolar. Para Faria (2009), tais práticas devem contemplar as múltiplas diversidades de que se reveste a infância:

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito de melhores condições de vida para todas as crianças (pobres, e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento (FARIA, 2003 p. 69).

Na sequência, apresentaremos um conjunto disciplinar que tem como característica a abordagem dos aspectos praxiológicos com base em determinadas orientações teóricas sobre as formas de sistematização, ampliação e diversificação do repertório de experiências e de conhecimento das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

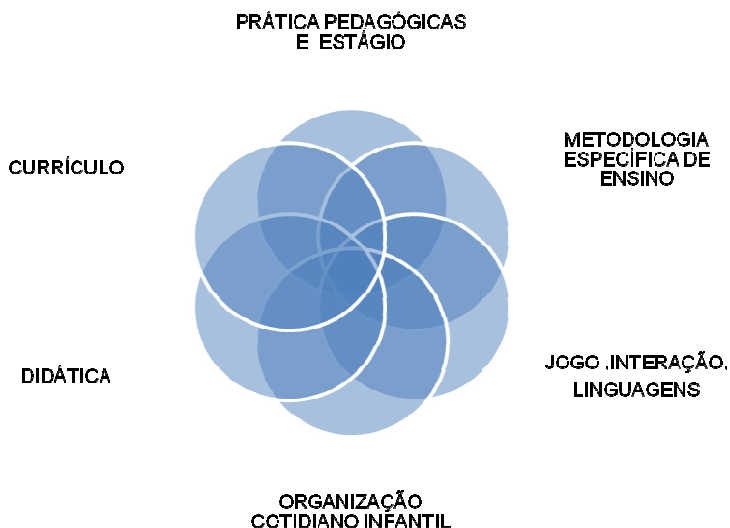
Para a elaboração deste último componente curricular denominado: Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil foi necessário percorrer um longo caminho no intento de efetuar a seleção das disciplinas que trazem indicativos para a formação da prática docente com crianças pequenas.

No desenvolvimento desse processo, a primeira iniciativa foi definir algumas palavras-chaves que pudessem possibilitar um cruzamento entre as informações contidas nos currículos analisados, de forma a destacar as disciplinas existentes no acervo disponível. Escolhemos então: jogo, brincadeira, lúdico, ludicidade, brinquedo, interação e linguagens. Vale ressaltar que a escolha por essas palavras-chaves justifica-se por compreendermos que o jogo e a brincadeira, a interação e a linguagem são os eixos norteadores da organização do cotidiano infantil, pois, por seu intermédio, as crianças apropriam-se do mundo e ressignificam seus sentidos na e em relação com o outro, com o objeto e com o meio em que estão inseridas, estabelecendo um processo de construção e reprodução de conhecimentos.

O cruzamento das informações realizado por meio do banco de dados, a partir do último critério de seleção, acima citado, viabilizou o acesso a um número expressivo de disciplinas, das quais muitas se repetiam com pouquíssimas variações de nomenclatura e outras apareciam simultaneamente em vários cursos.

Nessas circunstâncias, o cotejamento das disciplinas e a leitura das ementas possibilitaram eleger alguns elementos orientadores na formação do componente curricular quanto à Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil. É interessante notar que a organização minuciosa dos dados possibilitou a evidência do entrelaçamento das áreas de conhecimento e seus respectivos campos disciplinares, como mostra a figura abaixo:

Figura 3: Disciplinas sobre Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil



Fonte: a autora

Diante do exposto, buscaremos dar relevo a algumas particularidades e tendências presentes nos elementos orientadores, por meio da análise das disciplinas e suas respectivas ementas. Iniciaremos com as Práticas Pedagógicas e Estágio, pelo fato de essa disciplina ter maior representatividade em todos os cursos analisados. De fato, tal constatação não nos causa surpresa, uma vez que para a efetiva conclusão do curso de Pedagogia é obrigatório cumprir determinada carga horária no exercício dessa disciplina. Caso contrário, o egresso não terá seu curso concluído na íntegra, tampouco poderá exercer a função docente.

Com base na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que trata das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a carga horária destinada para a formação proposta deve seguir as seguintes orientações:

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

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de

seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

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

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006a, p.03).

Pela leitura das ementas das disciplinas que tratam dos estágios na Educação Infantil foi possível identificar a construção e a consolidação de um novo olhar sobre a prática pedagógica que busca romper com o entendimento de que o campo de estágio tem como finalidade formativa a aplicação dos conhecimentos de cunho metodológico, aprendidos nas instituições de educação superior que oferecem o curso de Pedagogia.

O movimento que vem se instalando nos cursos de Pedagogia aponta para uma mudança alicerçada na reflexão acerca das discussões que se estabelecem no campo empírico em consonância com os fundamentos teóricos, entendendo as questões pragmáticas em articulação com a teoria e vice-versa, ou seja, como um momento de potencializar o diálogo entre teoria e prática. Com o intuito de dar vazão a essas perspectivas, vejamos os formatos que se instauram na ordem do discurso, por meio de algumas ementas:

Quadro 20: Práticas Pedagógicas e Estágio

UFBA - Práticas Educativas em Educação Infantil: Descreve, analisa e debate práticas educativas em educação infantil, levando em consideração as especificidades contextualizadas do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, vinculadas aos cuidados e aprendizagens eleitas como importantes para o contexto histórico em que vivem.

UFRRJ - Estágio Supervisionado na Educação Infantil: A disciplina de Estágio supervisionado em Educação Infantil terá como objetivo a criação de um espaço de discussão e aprofundamento das questões relacionadas à prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos e onze meses nas creches e pré-escolas.

UFSC - Educação e Infância VII - estágio em educação infantil: diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágio 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 nas ~~junto às~~ unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino.

UFPA - Estágio na Educação Infantil II: Execução de projeto de intervenção em instituições de Educação Infantil. Elaboração de trabalho acadêmico para fins de socialização da reflexão/problematização da experiência de estágio em instituições de Educação Infantil.

Fonte: a autora

O campo de estágio tem sido compreendido como possibilidade não somente de ‘aplicação’ dos conhecimentos, mas de um tempo e um espaço para ampliar o olhar para as crianças e para a ação pedagógica, como um tempo e um espaço de produção e de constituição de como ser professor de Educação Infantil. Essa tomada de decisão requer um esforço de construção de um olhar investigativo para as práticas pedagógicas como um componente da docência.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil compreendemos que a ação docente deve “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 1).

Nóvoa (2001) traz como contributo a essa perspectiva, a defesa do professor pesquisador, aquele que analisa sua prática à luz de bases teóricas sólidas, que assume uma postura reflexiva e crítica perante sua prática docente, que pensa e elabora planos e projetos a partir da prática revisitada. O paradigma que se busca hoje seguir na formação dos professores assenta-se na idéia de “[...] um professor indagador, que é um professor que assume sua própria realidade escolar como objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise” (Nóvoa, 2002, Sp).

Ainda nessa direção, o aprender a ser professor de Educação Infantil exige necessariamente um esforço de pesquisa e investigação em torno das crianças e a infância e os modos distintos de viver essa infância, na busca por elementos que possibilitem planejar a ação docente, como indicamos em texto anterior:

A compreensão do campo de estágio como campo de pesquisa possibilita captar e dar visibilidade às manifestações expressivas das crianças pequenas, à medida que se busca conhecer os seus saberes, os seus prazeres e os seus modos de interagir, de se relacionar e de viver a infância em contextos educativos (ALBUQUERQUE e BUSS-SIMÃO, 2012, p.130).

A possibilidade de tomarmos o campo de estágio como campo de pesquisa, por uma perspectiva investigativa, interpeladora, que nos desafia a estranhar e a desconfiar do que parece familiar, coloca-nos em estado de alerta permanente, sobretudo de vigilância epistemológica para que não incorramos em práticas que possam obscurecer o foco da formação que é justamente dar relevo às especificidades e configurações da docência para crianças de zero a seis anos de idade, como também impedir o reconhecimento das diferenças metodológicas em relação ao desenvolvimento de uma pesquisa científica de cunho acadêmico, no processo de desenvolvimento desse estágio.

Para contribuir com as discussões em torno da finalidade formativa das práticas pedagógicas, bem como refletir sobre as formas com que elas se manifestam no campo do estágio, citamos Pimenta (1997, p. 6):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA 1997, p. 6).

Mesmo que a grande maioria das disciplinas, por meio de suas ementas, indique um movimento de construção e consolidação de um novo olhar sobre a prática pedagógica e sobre o estágio, temos conhecimento, no que se refere às ementas, que a permanência de algumas práticas pedagógicas e de estágio têm como fundamento sua aplicabilidade descentralizada do contexto educacional em que se encontram.

4.2.1 Metodologia Específica de Ensino

Diante dos campos disciplinares que resultaram na formação do componente curricular: Organização dos Processos Educativos para a educação Infantil, verificamos, na ordem de incidência dos currículos analisados, a expressiva citação da Metodologia Específica de Ensino.

Lembramos que um dos critérios para a seleção dessas disciplinas foi o indicador específico de metodologias direcionadas às categorias que definem a Educação Infantil, assim como a infância. Por essa razão, não teremos no *corpus* da análise dessas disciplinas a apresentação da faixa etária das crianças em questão, já que esta se encontra diluída na abrangência da categoria infância.

Com o intuito de dar visibilidade a essas reflexões, mostraremos, abaixo, o quadro de disciplinas que identificamos pelo cruzamento dos dados.

Quadro 21: Metodologia Específica de Ensino

Instituição	Período	Nome da disciplina	Horas
UFAM	4	A Criança e a Linguagem Matemática	45
UFAM	4	A Criança e a Linguagem Oral, Escrita e Visual	45
UFAM	4	A Criança e as Artes	60
UFAM	5	A Criança, a Natureza e a Sociedade	45
UFFS	4	Alfabetização: Teoria e Prática I	60
UFMG	7	Arte na Educação Infantil	60
UFSC	4	Ciências, Infância e Ensino	90
UFSC	4	Educação Matemática e Infância	72
UFMS	7	Educação Musical Para a Infância	30
UFT	6	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Artes e do Movimento	60
UFSC	5	Geografia, Infância e Ensino	90
UFSC	5	História, Infância e Ensino	90
UFMS	1	Infância e Letramento I	68
UFMS	1	Infância e Pensamento Matemático	68
UFSC	3	Linguagem Escrita e Criança	54
UFRPE	8	Linguagem Oral na Educação Infantil	45

Fonte: a autora

Chamamos a atenção para os limites de informação no que diz respeito ao acesso às ementas das disciplinas constantes no quadro acima, devido indisponibilidade das mesmas nos endereços eletrônicos dos cursos de Pedagogia consultados. Por essa razão, nos restringiremos a levantar algumas observações, no que diz respeito à apresentação semântica das disciplinas acima.

Podemos afirmar que as metodologias específicas de ensino tratam, predominantemente, dos conhecimentos circunscritos à Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. Entretanto, não temos elementos necessários para avaliação das perspectivas e estratégias de ensino designadas para as crianças pequenas. Por essa razão, não é possível afirmar se há um movimento de adequação condizente com as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade, ou se há permanência no que diz respeito à justaposição dos conhecimentos e práticas pedagógicas comumente utilizadas do ensino fundamental para a educação infantil, como demonstramos em pesquisa anterior (Kiehn, 2007). Fica, portanto, o desejo de desvelar esse quadro disciplinar e seu caráter de formação, uma vez que a docência na Educação Infantil caracteriza-se também pela polivalência do profissional dessa área.

4.2.2 Jogo, Interação e Linguagens na Organização do Cotidiano Infantil

Analisaremos, a seguir, de maneira indissociada, o conjunto disciplinar denominado jogo, interação e linguagens e o quadro que trata da organização do cotidiano infantil. Nossa escolha em trazer esses dois quadros de forma associada justifica-se por entendermos que esses são eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil, que, portanto, estabelecem um entrecruzamento entre os campos dos conhecimentos específicos que inviabilizam outras definições.

A partir da promulgação da Constituição de 1988 e da aprovação da LDB em 1996 a especificidade da educação infantil tem sido reafirmada no âmbito das discussões acadêmicas com repercussões no campo das políticas públicas, resultando na publicação de documentos orientadores da prática pedagógica, como a série de documentos elaborados pelo COEDI MEC (entre os anos de 1994 e 1998), o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998). Recentemente, vieram a lume os documentos “Indicadores da Qualidade da Educação Infantil” (2009a) e as “Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil” (2009). Desse último documento, de caráter impositivo, destacamos:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL 2009, p.15).

Entendendo a Educação Infantil como espaço de educação coletiva que compartilha com as famílias a educação das crianças pequenas, defendemos a importância de a formação de professores ancorar-se em fundamentos específicos que possam subsidiar práticas pedagógicas que articulem as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos produzidos historicamente no campo cultural, artístico, científico e tecnológico.

Por essa perspectiva, concebemos os jogos, as brincadeiras as interações sociais e as linguagens expressivas como fundamentais na promoção do encontro entre as crianças e delas com os adultos. É nesses encontros geracionais enriquecidos pelas descobertas, trocas, partilhas, conflitos, tensões e constrangimentos que se instaura o processo de construção e reprodução dos conhecimentos. Portanto, é nessas situações sociais e relacionais que as crianças manifestam seus desejos, suas inquietudes e conferem complexidade às ações, e significados ao mundo do qual fazem parte.

Sabemos que as possibilidades lúdicas, aqui compreendidas como o brincar, são importantes para o desenvolvimento infantil. Nesse particular, Vygotsky (1984) trouxe valiosas contribuições à Psicologia ao afirmar que a imaginação, a fantasia e as brincadeiras não se revestem de importância apenas pelo prazer que proporcionam, mas são na realidade uma necessidade para as crianças em sua infância. Com base em Vygotsky, Souza (1996, p. 50) afirma: “A imaginação é um processo novo que surge como mediador do conflito entre o desejo e a frustração com que depara a criança por não poder concretizá-lo. O jogo lúdico é a imaginação da criança agindo no mundo”.

A autora alerta, no entanto, para a necessidade de compreender que imaginação e realidade não são processos antagônicos, pois qualquer situação imaginária requer certa compreensão de determinadas regras (também sociais, emocionais, relacionais) em diferentes níveis, regras essas que na vida real muitas vezes passam despercebidas pela criança (por não ser capaz ainda de explicitá-las de forma consciente), mas já consegue usá-las na brincadeira de faz de conta:

Em outras palavras, a criança que brinca de mãe e filha, de ser professora, tia, avó ou irmã assume na brincadeira regras de comportamento e mostra, além de sua compreensão dos papéis sociais, como domina na ação as regras do convívio social. Ser mãe ou filha, avó ou tia exige comportamentos específicos e estes emergem na brincadeira do faz de conta de forma exemplar (SOUZA 1996, p. 50).

Para elucidar o debate acerca da potencialidade das brincadeiras e da importância da ludicidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, portanto no processo de reprodução e produção cultural, buscamos também a contribuição da Sociologia da Infância, área de conhecimento que tem concebido a criança como um ator social, portador da novidade que é inerente à sua geração de pertença e que dá continuidade ao mundo e o faz renascer (Sarmiento, 2004).

Tomamos a brincadeira como uma oportunidade de uso das linguagens e das possibilidades de relação e de interação entre as crianças, na qual e pela qual elas podem expressar-se e manifestar suas interpretações e ressignificações dos contextos de pertencimento. Marcel Mauss também afirma a necessidade de atentar para a ordem social nas brincadeiras das crianças:

Em um meio de crianças, um jogo, por exemplo, não só o próprio jogo tem, por si só, frequentemente, o objetivo de determinar quem é o líder, o chefe, o campeão, a criança forte, a criança esperta, o bom dançarino, o bom corredor, etc., mas as crianças, brincando juntas, formam um meio que tem sua moral, suas regras de jogo, sua força (MAUSS, 2010, p. 242).

Essas características e possibilidades dos jogos e das brincadeiras são definidas, atualmente, como recobrando uma *dupla socialização* (Ferreira, 2002). Faz-se uso dessa expressão porque, nas brincadeiras, as crianças adquirem conhecimentos sobre o contexto, os papéis e funções sociais, ao mesmo tempo em que os papéis que as crianças delegam umas às outras e as identidades que imprimem umas nas outras, nas suas brincadeiras, revelam e trazem aprendizado sobre as relações de poder e hierarquia das crianças entre si.

[...] brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. (rever) Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (FERREIRA, 2004, p.84).

Diante da possibilidade de tomar a brincadeira como elemento constitutivo da organização do cotidiano infantil, portanto, de entendê-la como parte dos processos educativos para a Educação Infantil, recorreremos ao quadro de disciplinas bem como ao conteúdo de algumas ementas para exemplificar algumas iniciativas de inserção das brincadeiras e das atividades lúdicas no currículo da Educação Infantil, tal como o demonstram os quadros abaixo:

Quadro 22: Jogo, Interação e Linguagens

Instituição	Período	Nome	Horas
UFSC	5	Educação e infância v: conhecimento, jogo, interação e linguagens I	54
UFSC	6	Educação e infância vi: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	54
UFPE	8	Educação e lazer	45
UFPA	6	Educação e ludicidade	68
UNIFAP	4	Educação e ludicidade	60
UFMS	1	Infância e movimento I	68
UFMS	1	Infância, múltiplas linguagens e mídia I	68
UFMS	3	Infância, múltiplas linguagens e mídia II	68

UFRGS	1	Jogo e educação	45
UFSM	7	Jogo teatral	30
UFSM	6	Jogo teatral e educação	60
UFAM	5	Jogos e atividades lúdicas	60
UFAL	6	Jogos, recreação e brincadeiras	40
UFMT	4	Recreação e jogos	60

Fonte: a autora

Quadro 23: Organização do Cotidiano Infantil

Instituição	Período	Nome	Horas
UFSM	4	Contextos educativos na infância I	60
UFSM	5	Contextos educativos na infância II	60
UFMG	5	Organização da educação infantil	30
UFSCAR	4	Organização da educação infantil e do ensino fundamental	
UFSC	5	Organização dos processos educativos na educação infantil I	72
UFSC	6	Organização dos processos educativos na educação infantil II	72
UFSM	7	Saberes e fazeres na educação básica	30
UFSM	4	Saberes e fazeres na educação infantil	30
UFAL	5	Saberes e metodologias da educação infantil I	60
UFAL	6	Saberes e metodologias da educação infantil II	60

Fonte: a autora

Pela leitura dos quadros acima, podemos observar que há um esforço no intuito de delimitar, num conjunto de disciplinas, a importância dos estudos “sobre” e “das” crianças e infância por meio da apresentação semântica dessas disciplinas, nos cursos de formação para professores de educação infantil, numa tentativa de sublinhar a especificidade dessa docência.

Outro dado que requer destaque diz respeito ao surgimento desses estudos em variados períodos do curso. A disposição das disciplinas na matriz curricular dos referidos cursos revela-nos, de antemão, a iniciativa de oportunizar a transversalidade das categorias crianças e infância na formação geral do curso de Pedagogia. Nessa disposição, podemos pressupor que foram integradas aos currículos aqui analisados as indicações postas nas Diretrizes Curriculares para o curso

de Pedagogia, com ênfase na docência voltada à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A título de reflexão, vejamos agora algumas ementas que abordam as questões referentes ao jogo, à interação e às linguagens, como também a organização do cotidiano infantil:

Quadro 24: Jogo, Interação e Linguagens e Organização do Cotidiano Infantil

<p>UFSC – Organização dos processos educativos na educação infantil I: 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.</p>
<p>UNIFAP – Educação e Ludicidade: Discussão da Educação Física na perspectiva da formação e da prática do profissional em Pedagogia. Análise contextualizada do movimento humano e da cultura corporal numa perspectiva emancipatória. Estudo e vivência de práticas corporais nas suas diferentes manifestações e dimensões. Dinâmicas de jogos e atividades lúdicas como elementos de solidificação do processo ensino-aprendizagem. O recreio dirigido como prática pedagógica e educativa.</p>
<p>UFPA - Educação e Ludicidade: A constituição sócio-histórica do lúdico. O papel do lúdico na vida humana. Relação entre educação e ludicidade. O lúdico e o processo de constituição do sujeito. O papel da escola na constituição do sujeito lúdico. Atividades lúdicas e educação.</p>
<p>UFAL - Saberes e metodologias da Educação Infantil II: Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo- movimento, natureza-sociedade, brincadeiras, linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.</p>

Fonte: a autora

A exposição das ementas, acima, nos permite considerar o cuidado, em relação a alguns cursos, de fornecer elementos constitutivos da educação infantil na formação dos professores, à medida que as linguagens, as interações, as brincadeiras e os jogos são estabelecidos como eixos estruturadores do trabalho educativo com crianças pequenas. Toma-se como pressuposto a importância desses três eixos como possibilidade de vivenciar novas experiências, de estabelecer novos arranjos e significações do mundo simbólico, de forma a promover as relações sociais entre as crianças de iguais e diferentes idades e entre elas e os adultos, tal como defende Corsaro (2002):

Esta articulação permite às crianças apropriarem-se de aspectos da cultura dos adultos que depois usam, refinam e expandem. De acordo com a noção de reprodução interpretativa, argumento que através de tal apropriação, as crianças alargam a cultura de pares e contribuem para reprodução do mundo adulto (CORSARO, 2002, p.118).

Entretanto, propostas de trabalho fundamentadas nessa perspectiva requerem uma reformulação conceitual sobre os espaços arquitetônicos das creches e pré-escolas, sobre a organização de arranjos e recursos materiais do ambiente ou sala de convívio das crianças, bem como a necessidade de se pensar em alternativas de flexibilização das rotinas instituídas nessas instituições, na tentativa de diminuir, senão eliminar a centralidade adultocêntrica nos planejamentos e na organização dos tempos e dos espaços.

O pensar, o planejar e o organizar os tempos e espaços das creches e pré-escolas constituem um conjunto de elementos próprios das ações pedagógicas designadas às crianças pequenas, uma vez que a essas ações subjazem concepções de criança, de infância e do próprio processo de educação de crianças cuja faixa etária corresponde ao período pré-escolar.

Nessa medida, a efetiva organização dos tempos e espaços têm sido crucial e emergencial para pensar na constituição e consolidação de uma Pedagogia da Infância. A essencialidade dessas discussões e reflexões acerca dos arranjos e da disposição dos tempos e espaços necessita estar expressa no componente curricular referente à Organização dos Processos Educativos na Educação infantil, especialmente porque esses processos se constituem nos eixos estruturantes das experiências, dos conhecimentos e das produções e reproduções que as crianças podem ter e fazer, rompendo assim com a lógica adultocêntrica:

Os adultos têm a responsabilidade de disponibilizarem, equiparem, organizarem e planejarem a utilização dos espaços da instituição. A organização de espaços diversos e plurais rompe com a lógica do uniforme, igual, oportuniza vivências heterogêneas para o grupo de crianças, distanciando-se de uma perspectiva homogeneizadora que prevê que todos façam a mesma coisa no mesmo tempo, rompendo assim

com práticas adultocêntricas, e com os modelos escolares; respeita ritmos e escolhas pessoais, enriquecendo as práticas da educação infantil com atividades significativas e prazerosas para crianças e adultos (AGOSTINHO, 2005, p. 66).

Com a intenção de enriquecer o entendimento sobre as questões apontadas acima, indicamos a pesquisa realizada por Batista (1998), a qual problematiza de forma contextualizada as rotinas instituídas nas creches e pré-escolas, cujo fio condutor é o recorte dos tempos em função das atividades compreendidas como pedagógicas, que em geral correspondem às atividades com lápis, papel, colagem, pintura, entre outras.

Batista (1998) observa que esse tipo de rotina gera constrangimentos, sobretudo o enquadramento não só das crianças, mas dos professores em razão da rigidez da sequenciação, a qual, muitas vezes, não foi por eles planejada, mas que exige ser assumida para que possam realizar o trabalho.

Assim como Batista (1998, 2002), também Barbosa (2000, 2006) vem trazendo elementos para pensar sobre a rotina presente nas instituições de educação infantil. O ponto comum das discussões das duas autoras está fundamentalmente na compreensão sobre o tempo e sua organização nas instituições. Vejamos como Barbosa (2006) define rotina:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p 201).

Em nossa pesquisa, enquanto nos deparamos com iniciativas de formação para docência na Educação Infantil que buscam trazer para o debate algumas reflexões acerca dos jogos e brincadeiras, das linguagens expressivas, da ludicidade, num esforço de promover o debate sobre as possibilidades de organização do tempo e do espaço em favorecimento dessas experiências pelas crianças, encontramos também ementas que revelam um movimento em outra direção.

Identificamos nesse processo de apuração dos dados algumas ementas que correlacionam entre si os jogos, as brincadeiras e os brinquedos como possibilidades educativas, entretanto, por um ponto de vista reducionista do processo de escolarização. Com essa concepção tendem à instrumentalização das brincadeiras. Isso significa dizer que, de modo geral, lançam mão da ludicidade como artifício didático e pedagógico para promover a sistematização dos conhecimentos pela fragmentação dos conteúdos, na pretensa ilusão de elaboração de um “método lúdico”.

Quanto ao esforço de estabelecer formas didáticas para os modos de brincar, talvez numa tentativa de dar legitimidade pedagógica às brincadeiras das crianças, Brougère (1995) chama a atenção para o desperdício dessa experiência, afirmando:

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e nem de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança (BROUGÈRE, 1995, p. 96-97).

Essas concepções do jogo e da brincadeira sugerem, a nosso ver, certa fragilidade na relação que se estabelece entre as crianças e a ludicidade presente nas linguagens expressivas, uma vez que se impõe uma forma didática de adentrar no “faz de conta” e se deixa em segundo plano a brincadeira como forma de participação na construção social do mundo infantil. Essa visão induz a não olhar detidamente outros elementos presentes na brincadeira, como os processos de imaginação, e também os de exclusão, de dominação e poder, de manutenção das desigualdades e diferenças sociais, étnicas e de gênero.

4.2.3 Didática e Currículo na Educação Infantil

Por fim, nos deteremos nas discussões relacionadas à Didática e ao Currículo na Educação Infantil, não por uma classificação de importância com relação às demais disciplinas até aqui analisadas, mas

pelo simples fato de que essas duas disciplinas obtiveram quantitativamente a menor incidência de citação, conforme apresentamos na figura 3. Vejamos então os dois últimos quadros das disciplinas aqui apresentados:

Quadro 25: Disciplinas de Didática

DIDÁTICA			
Instituição	Período	Nome	Horas
UFMG	7	Didática da educação infantil	60
UFT	5	Fundamentos e metodologias do trabalho em educação infantil	60
UFPR	2	Metodologia de ensino da educação infantil	45
UFSCAR	8	Metodologia do trabalho docente na educação infantil	
UNIFAL	6	Organização didática da educação infantil i	45
UNIFAL	7	Organização didática da educação infantil ii	90
UFMS	5	Profissional da educação infantil	68
UFMS	6	Trabalho docente em educação infantil	68
UFES	4	Trabalho docente na educação infantil	60
UFMS	5	Trabalho pedagógico em educação infantil	68

Fonte: a autora

Quadro 26: Disciplinas Currículo

CURRÍCULO			
Instituição	Período	Nome	Horas
UNIFAL	7	Currículo e áreas de conhecimento na educação infantil	60
UFES	7	Currículo na educação infantil	75
UFRPE	7	Educação infantil e currículo	45
UFRGS	5	Seminário de docência: organização curricular: fundamentos e possibilidades- 4 a 7 anos	90

Fonte: a autora

Pela apresentação semântica das disciplinas apresentadas acima, podemos perceber que tanto os campos disciplinares relacionados à Didática, quanto ao Currículo, apresentam um delineamento em torno da

Educação Infantil, num esforço de pontuar o que é próprio dessa área de conhecimento. Em razão do reduzido acesso às ementas que referendam as abordagens teóricas e as tendências formativas a esse respeito, nossas observações limitam-se aos dados presentes no nome das disciplinas.

Primeiramente, o quadro disciplinar relativo à Didática evidencia uma triangulação entre as categorias: fundamentos, metodologias e docência, revelando preocupação não só com as bases teóricas, mas também com as-práticas no exercício da docência na educação infantil. Adquire assim a Didática o *status* de uma área que se coloca em favorecimento do desenrolar das ações pedagógicas, mas, para que isso ocorra, suas intervenções deverão traduzir a complexidade da realidade concreta. Para o alcance de tal meta, Candau (1988) propõe à Didática um movimento de reinvenção e de reconstrução de seus significados, na busca da superação de uma perspectiva teórica voltada unicamente à instrumentalização e à eficiência técnica. Vejamos o que diz a autora:

Nesta linha, a competência técnica e o compromisso político se exigem mutuamente e se interpenetram. Não é possível dissociar um do outro. A dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da Didática, tem de ser pensada à luz de um projeto ético e político social que a oriente (CANDAU, 1988, p.15).

Do contrário, corre-se o risco de a Didática fazer prevalecer o pressuposto da neutralidade científica e técnica, ao posicionar-se frente às questões pedagógicas sem levar em conta o contexto histórico e suas implicações sociais.

Com relação às disciplinas que tratam do Currículo, notamos, pela análise de sua nomenclatura que, de alguma forma, há preocupação de contemplar os fundamentos do currículo e suas referências legais para a Educação Infantil. Vale ressaltar que o fato de não haver, conforme quadro 26, um número significativo de disciplinas que tratam explicitamente das questões sobre currículo na Educação Infantil, não quer dizer que discussões pertinentes não estejam presentes no decorrer de todo o curso de Pedagogia, pelo contrário, essas questões permeiam-se com as ligadas ao campo do Planejamento Educacional e Avaliação, como também com as relacionadas às Bases Teóricas para a Educação da Infância.

Podemos facilmente perceber no âmbito das configurações do terceiro e último eixo da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia analisados, denominado Crianças, Infância e Educação Infantil, uma representação bastante expressiva de um conjunto disciplinar específico que busca dar visibilidade aos aspectos teóricos e metodológicos acerca da educação da infância, compreendendo a relevância desses estudos como permanente e transversal ao curso de Pedagogia, que tem como ênfase a docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que esta tese faz parte de um conjunto de trabalhos desenvolvidos na área da Educação, cuja intenção é apresentar elementos que possam suscitar o debate, pesquisas e, em última instância, a construção e a consolidação de conhecimentos acerca da educação da infância, e neste caso, especificamente, a educação das crianças pequenas da Educação Infantil, uma vez que o objetivo deste estudo foi dar visibilidade às configurações curriculares nos cursos de Pedagogia, tendo em vista a formação docente para a Educação Infantil.

O processo de análise que efetuamos e que aqui expusemos, relativo às configurações atuais dos currículos dos cursos de Pedagogia para a formação específica da docência na Educação Infantil das universidades públicas federais do país com *campus* nas cidades-capitais ou em cidades de igual relevância política, econômica e social nos Estados da federação, permitiu dar visibilidade ao lugar que as crianças e a infância ocupam no espaço institucional, prioritariamente nas matrizes curriculares, além de identificar um conjunto de elementos que podem subsidiar as discussões em torno das especificidades formativas para a docência na Infância.

As principais questões que orientaram a análise dos currículos foram: quais as tendências teóricas que fundamentam a formação da docência para a infância? De que forma estão contempladas as especificidades das crianças e da infância e sua educação? Tem sua razão de ser o entendimento segundo o qual a formação para a Educação Infantil é colocada em posição secundária relativamente à formação para o Ensino Fundamental? Há evidências de ajustamento do currículo de formação para os professores do Ensino Fundamental ao da Educação Infantil, uma vez que as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia definem a extinção das habilitações? E ainda, as novas configurações curriculares contemplam as indicações postas nas Diretrizes para o curso de Pedagogia que estabelecem como eixos formadores a docência, a gestão e a pesquisa?

Com base nas questões supracitadas, passamos a analisar os cursos de Pedagogia das Universidades Federais no Brasil como lócus de formação de docentes para a Educação Infantil no ano de 2010. De acordo com as informações obtidas no endereço eletrônico oficial do Ministério da Educação/MEC, durante o primeiro semestre de 2010, período em que foi realizada a busca no referido *site*, havia em território nacional cinquenta e sete instituições federais de ensino superior.

Destas, quarenta e sete ofereciam o curso de Pedagogia. Entretanto, escolhemos somente trinta e três universidades para compor o *corpus* de análise da pesquisa, ou seja, aquelas que dispunham de informações, em seus endereços eletrônicos, de sua matriz curricular com o fluxograma das disciplinas e, quando possível, de suas ementas.

Com a intenção de trazer indicativos que pudessem responder as questões acima citadas, privilegiamos, na matriz curricular, as disciplinas considerando, prioritariamente, sua apresentação semântica e suas ementas quando disponibilizadas (como subsídios no desenvolvimento das análises), o número de horas disponível para as disciplinas e, ainda, o período do curso em que essas disciplinas são oferecidas.

Utilizamos como recurso metodológico a Análise de Conteúdo com a intenção de extrair dos documentos analisados um universo representativo de informações. Sob os parâmetros dessa técnica metodológica, foi possível organizar os dados e promover o cruzamento entre os programas disciplinares. Com essas informações alimentamos um banco de dados por intermédio do programa *Access* o qual possibilitou o armazenamento, a aproximação e o cruzamento das disciplinas e ementas que foram disponibilizadas pelas instituições de ensino superior em questão.

O exercício de cruzamento entre as disciplinas possibilitou definir algumas categorias com base nas unidades de registro e de contexto. Essas categorias foram se constituindo à medida que nos inteirávamos e organizávamos as informações de uma maneira que permitisse maior visibilidade do todo, bem como o detalhamento das partes.

Essa tomada de decisão propiciou a apresentação de um panorama extremamente diversificado e complexo do ponto de vista da organização curricular, uma vez que, historicamente, a estrutura curricular de base que orientava os cursos de Pedagogia definia-se a partir de três eixos: Fundamentos Teóricos, Metodologias e Prática.

Diante da ampliação das áreas de conhecimento que buscam uma interlocução com a Pedagogia e vice-versa, bem como das novas dimensões disciplinares que buscam delimitar o que é específico da formação docente para a infância, fez-se necessária a proposição de uma nova estrutura curricular, mantendo a orientação dos três grandes eixos, mas com a diferença conceitual que se revela na substituição dos termos: Fundamentos Teóricos para Fundamentos Gerais, Metodologias e Práticas para Formação Pedagógica. Com base nos dados obtidos nas

matrizes curriculares dos cursos analisados, também criamos outro eixo denominado Crianças, Infância e Educação, expressando a intencionalidade de dar relevo aos campos disciplinares cuja preocupação é a educação da infância.

Denominamos como Fundamentos Gerais as diversas áreas de conhecimento que historicamente vêm contribuindo e exercendo influência na constituição da Educação, somadas às outras áreas que não possuem tradição no campo educacional, mas que, nos currículos de Pedagogia, apontam para uma crescente possibilidade de interlocução interdisciplinar. Assim, sob essa nomenclatura agrupamos: Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, Política Economia e Trabalho, Tecnologia Informação e Comunicação, Educação, Antropologia, Administração e Gestão, Artes, Linguística e Letras, Planejamento Educacional e Avaliação, Estatística, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde e Educação Física.

Quanto aos eixos Metodologias e Práticas, ousamos agrupá-los e substituir o nome por Formação Pedagógica, num esforço de promover a ruptura com a perspectiva pragmática da docência, buscando, de forma contextualizada, o diálogo entre teoria e prática, substancial à reflexão sobre os saberes e fazeres na educação. Por essa razão, elegemos algumas áreas de conhecimento que em sua composição disciplinar pudessem contemplar questões que tratassem do processo pedagógico e suas implicações no âmbito das instituições de educação coletiva, bem como na formação docente dos profissionais dessas áreas. São elas: Modalidade de Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso, Pesquisa, Metodologia Específica, Prática Pedagógica e Estágio, Tópicos especiais da Educação, Currículo e Didática.

No eixo próprio das Crianças, Infância e Educação encontramos campos disciplinares que dizem respeito às bases teóricas para a educação da infância, a organização dos processos educativos na Educação Infantil e, também, a organização dos processos Educativos no Ensino Fundamental.

Em linhas gerais, foi possível perceber que o conjunto de disciplinas que compõe o eixo Fundamentos Gerais apresenta uma abordagem teórica em torno dos aspectos conceituais de homem, sociedade, conhecimento, educação, trabalho, entre outras questões pertinentes à formação intelectual. Também é notória, em alguns cursos, a inserção das discussões que dizem respeito à escola, às idéias pedagógicas e às teorias da aprendizagem na tentativa, cremos, de ressaltar seus meandros políticos e ideológicos em correspondência com

a especificidade da área disciplinar. Assinalamos a presença predominante, nos cursos analisados, das áreas de conhecimento como Filosofia, Sociologia, História e Psicologia, como protagonistas no processo de formação dos cursos de Pedagogia, embora seja possível identificar um movimento de interlocução com outras áreas de conhecimento para além dessas quatro áreas tradicionais.

Com isso, constatamos que o discurso do esvaziamento da função teórica nesses cursos não se fundamenta nos documentos curriculares, uma vez que tomamos conhecimento da permanência dessa trajetória de afirmação da importância do caráter teórico na formação dos professores.

Dando continuidade às considerações elaboradas pelo cotejamento dos currículos, ressaltamos, no eixo que trata da Formação Pedagógica, o aparecimento significativo da Pesquisa, estando em correspondência com a indicação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que prevê a formação para docência, gestão e pesquisa.

Vale salientar que, com base no nome das disciplinas relacionadas à formação para pesquisa, como também na leitura das ementas disponibilizadas, pudemos sentir, de modo geral, a preocupação de articular a pesquisa, à prática pedagógica e à extensão, como também provê-la de uma abordagem metodológica, de tal modo a possibilitar a efetiva realização de análises e investigações. Cremos assim que a inserção dessas disciplinas na matriz curricular possibilite todos os alunos regularmente matriculados transitarem pelos conhecimentos inerentes à pesquisa, num percurso que inicia no contato com as questões conceituais teóricas, passando pelas metodologias de pesquisa, para chegar ao domínio dos instrumentos metodológicos.

Outro conjunto disciplinar que gostaríamos de destacar ainda nesse eixo, diz respeito à disciplina denominada Prática Pedagógica e/ou Estágio que está presente em todos os cursos. Vale ressaltar que, embora ela não apareça como predominante no quadro da Formação Pedagógica, sua presença se estende para o grupo das disciplinas específicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Essas disciplinas têm, como característica fundamental para o processo de formação, uma linha de orientação voltada à especificidade do exercício da docência com as crianças, bem como de reflexão sobre as crianças e as implicações pedagógicas no seu processo de desenvolvimento.

Por fim, com base nas observações e análises dos dados que compõem os quadros referentes aos Fundamentos Gerais e a Formação Pedagógica, foi possível contabilizar alguns resultados expressivos no que diz respeito às áreas de conhecimento e respectivos conteúdos disciplinares que compõem a formação geral dos professores para a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seleção semântica das disciplinas, com auxílio das ementas a que tivemos acesso, possibilitou analisar textualmente o aparecimento de diálogos interdisciplinares cujo enfoque é o estudo das crianças e da infância, objetivando a consolidação conceitual e a orientação das ações pedagógicas próprias para as crianças na Educação Infantil. Entretanto, temos conhecimento de que é nas entrelinhas das ementas e não apenas na denominação das disciplinas que vem se fortalecendo um movimento embrionário de percepção da necessidade de integração entre os conhecimentos e suas diversas vertentes teóricas.

Para a composição disciplinar do eixo Crianças, Infância e sua Educação, foram consideradas todas as disciplinas que, declaradamente, apresentavam em sua composição semântica as categorias que definimos como palavras-chaves necessárias para a elaboração do banco de dados, quais sejam: Criança, Crianças, Infância, Infâncias, Infantil, Educação infantil, Creche, Pré-Escola, Escola Infantil, Bebês, 0 - 3 anos, 0 a 3 anos, Berçário, 4 a 6 anos, Anos Iniciais, Ensino Fundamental, Escola, Jogo, Lúdico, Brincadeira, Brinquedo, Linguagens e Interação.

Com base na definição das palavras-chaves fizemos uma relação de todas as disciplinas e ementas que compunham a grande categoria: Crianças, Infância e Educação. Essa seleção exigiu a composição de subcategorias que permitissem identificar os componentes curriculares relativos à educação das crianças pequenas, às bases teóricas da educação da infância, às orientações pedagógicas para Educação Infantil, e ainda, àqueles componentes curriculares característicos do ensino fundamental. Este último, ou seja, essa etapa de ensino não fez parte do *corpus* de análise deste trabalho que por ora apresentamos.

A análise do conjunto disciplinar denominado Bases Teóricas para a Infância permitiu identificar surpreendente expansão quantitativa de disciplinas específicas de fundamentos teóricos para a educação da infância no âmbito geral. Outro aspecto que merece ser considerado, possivelmente resultante das modificações ocasionadas pelos indicadores das Diretrizes Curriculares (2005), diz respeito à mobilidade das disciplinas no decorrer do curso de Pedagogia, não mais

concentradas somente nos últimos períodos/fases do curso, tal como se dava anteriormente quando os cursos eram organizados por habilitações.

Na sequência das análises, reunimos um conjunto de disciplinas que denominamos de Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil, o qual possuía como característica a abordagem sobre os aspectos praxiológicos com base em determinadas orientações teóricas sobre as formas de sistematização, ampliação e diversificação do repertório de experiências e de conhecimento das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

Para a elaboração desse último componente curricular, foi necessário definir algumas palavras-chaves que pudessem possibilitar um cruzamento entre as informações contidas nos currículos analisados, de forma a destacar as disciplinas que contemplassem o jogo, a brincadeira, o lúdico, a ludicidade, o brinquedo, a interação e as linguagens.

Nessas circunstâncias, o cotejamento das disciplinas e a leitura das ementas possibilitaram eleger alguns elementos orientadores na formação do componente curricular como: Práticas Pedagógicas e Estágio, Metodologias Específicas de Ensino, Jogo Interação e Linguagens, Organização do Cotidiano Infantil e Didática e Currículo.

Diante do cenário que se formou nesse contexto disciplinar, constatamos um movimento em direção a uma mudança alicerçada na reflexão acerca das discussões que se estabelecem no campo empírico em consonância com os fundamentos teóricos, ou seja, sob o entendimento da necessária articulação das questões pragmáticas com a teoria e vice-versa. Em outros termos, evidenciamos um posicionamento teórico-metodológico voltado ao fortalecimento do diálogo entre teoria e prática, bem como percebemos especial atenção às linguagens, às interações, às brincadeiras e à organização dos espaços e tempos.

As análises permitem verificar um novo reordenamento das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia as quais, como resultado de tensões e disputas de campo, contêm em si um conjunto de elementos determinante para a consolidação de uma Pedagogia da Infância, neste caso, da Educação Infantil que, nos limites da conjuntura curricular, busca assegurar as especificidades da docência no âmbito das creches e pré-escolas.

Entretanto, reconhecemos, em alguns cursos analisados, a preocupação de estabelecer uma abordagem teórico-metodológica conteudística, se assim podemos denominá-la, acerca dos aspectos relacionados à pré-escola, ou seja, para a educação das crianças a partir

de quatro anos de idade. Isso significa dizer que, apesar do esforço em buscar subsídios para uma formação que contemple a educação da infância em sua especificidade, nos seus mais variados níveis etários, ainda prevalece a centralidade do processo de escolarização e da idéia de criança-aluno, na formação docente.

Não obstante essa resistência, talvez até compreensível se considerarmos o conservadorismo de raízes históricas e de caráter estrutural, os novos desenhos curriculares que se estabelecem no cenário nacional indicam um movimento de ruptura em relação às conjunturas anteriores, ou seja, as crianças e a infância começam a ocupar um lugar de importância nos currículos dos cursos de Pedagogia. Circunstancialmente, podemos afirmar que há uma nova ordem, mesmo que provisória ainda, uma vez que nos deparamos com a presença de diversas áreas de conhecimento que têm como objeto de preocupação as crianças e a infância, ao longo de todo o curso, consolidando a inserção de teorizações sobre a infância na formação docente.

A preocupação de resguardar a especificidade da formação docente para a Educação Infantil tem se revelado na inclusão curricular de disciplinas que tratam de teorias e metodologias específicas a respeito da educação das crianças de zero a seis anos de idade, sobretudo no que diz respeito à organização do cotidiano infantil em creches e pré-escolas.

É interessante perceber que o núcleo das disciplinas específicas da Educação Infantil traz no cerne de seus estudos os jogos e brincadeiras, as linguagens expressivas e as interações como elementos constitutivos das práticas pedagógicas com crianças pequenas. Assim, queremos crer que a inserção dessas disciplinas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia possa propiciar o reconhecimento das brincadeiras e das linguagens expressivas como formas de manifestação das culturas infantis e os meios privilegiados pelos quais as crianças conhecem a si mesmas e o mundo.

Diante do exposto, não podemos afirmar precisamente o lugar das crianças, da infância e sua educação nos currículos analisados, ainda que estejam presentes, mas podemos concluir que há um movimento de reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil, uma vez que se consegue evidenciar nas matrizes curriculares, especialmente no conjunto disciplinar que compõe o eixo Crianças, Infância e sua Educação, perspectivas teóricas das diversas áreas de conhecimento cuja pauta de discussão consiste no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos na sua mais tenra idade.

Feitas essas considerações, é possível afirmar que a pesquisa permitiu uma aproximação a essa nova realidade do contexto de formação inicial nos cursos de Pedagogia das universidades públicas federais. No entanto, cremos que muito ainda há por fazer, uma vez que o objeto de investigação revelou-se infinito de possibilidades de análises e de eloquência, especialmente no que diz respeito à infância e sua educação, sobretudo das crianças de zero a seis anos de idade.

Concluimos afirmando que o conhecimento é um processo de construção permanente e que não se esgota na finalização desta pesquisa (inacabada por sua natureza), pelo contrário, mobiliza o pesquisador a embrenhar-se numa rede de buscas e o desafia a constantes reflexões sobre a docência na Educação Infantil.

REFERÊNCIA

ABBAGNANO, N, VISSALBERGHI. **História da Pedagogia** volume IV. Lisboa: Livros Horizonte. 1982.

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. O ensino regular da caligrafia: a experiência da escola americana de Curitiba no final do século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 43, p. 132-142, 2011.

AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é ‘lugar’ de criança? In: ALTINO, José Martins Filho (org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 63-76. 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela da. MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92. 959-982, 2005.

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**. vol.27, no.96, p.819-842. 2006.

ALBUQUERQUE, Moema Helena de ; BUSS-SIMÃO, Márcia. Estágio curricular no curso de Pedagogia: Compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 27, p. 123-138, 2012.

ANFOPE. **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia**. 2004 (mimeo 11p).

APPEL. M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense. 1982.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O significado da infância**. I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. **Estudos da Infância, educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 119-140, 2008.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da Educação Infantil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2000.

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

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. PPGE - Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. In: **1º Congresso do Fórum de Educação infantil dos Municípios da AMREC**. p.53-67. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP. p. 9-92. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei orgânica de Assistência Social**. Brasília: MEC. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**. Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação infantil no Brasil**: situação atual. Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta pedagógica e currículo de educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

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.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para elaboração de orientações nacionais pra a educação infantil**. Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília: MEC 1998.

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: abr. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.11.114 de 16 de maio de 2005**. Brasília: MEC 2005a.

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: abr. 2008.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília: MEC 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5**, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Indicadores da qualidade da educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. 2009a.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. **Revista**

brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v.23, n.2, p.229-252, maio./ago. 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, 9-21, 2011.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Física nas Escolas Organizadas por Ciclo de Formação: socializando uma experiência. **Cadernos de Formação RBCE**, 75-86, 2012.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP. 1999.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**. São Paulo. V. XX. N. 68. 126-142.1999.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil / MEC/SEF/COEDI**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**. [online] ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013>. Vol.39, n.136, pp. 269-283, 2009.

CAMPOS, Roselane Fátima. **O cenário de formação de professores no Brasil**: analisando os impactos da reforma da formação dos professores (versão preliminar). Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, agosto de 2004.

CAMPOS, Roselane Fátima. A Educação Infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina. In: **32ª. Reunião Anual da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações**, 2009, Caxambu - MG. Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações, v. 1. p. 1-16. 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOST, Jean. **O “ofício de criança”**: definição social da primeira infância e funções diferenciadas

da escola maternal. São Paulo, Caderno de pesquisa, 59 p. 32-56, nov. 1986.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1986.

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

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOST, Jean. **O “ofício de criança”**: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. São Paulo, Caderno de pesquisa, 59 p. 32-56, nov. 1986.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade e culturas**. Porto: Afrontamento, n. 17; p. 113-134, 2002.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 164f. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CRUZ, Gisele Barreto da. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.38. n.1 149-164. 2012.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. (288 f.) Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

ENGUITA, Mariano F. **A Face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. 57-98. 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. 2003.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar Corpos e forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal – 1980-1940**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2000.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”** – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, p. 55- 104, 2004.

FORUMDIR. **Considerações do ForumDir sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de Resolução que institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. (mimeo 3p.) 2004.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e escritos volume V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. P. 265-287, 2004.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas, SP: Papirus. 1994.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: papirus. 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate, entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 136-167. 2002.

GATTI, Bernardete Angelina (coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 31.n.113, 1355-1379, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso**. Princípiã: Cascaes, 2006.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Rio de Janeiro, 2008, 222p. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

GUIMARÃES, Daniela. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoque em diálogo**. Campinas: Papirus. pp.35-52, 2011.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez. 2009.

GUSMÃO, Neuza Maria. M de. **Antropologia e Educação: origens de um diálogo**. Cadernos CEDES, n.43, Campinas, CEDES, p. 8-25, dez, 1997.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Gregóry Lo. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. **Educação & Linguagem** v.15 n. 25. 134-154. 2012.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean et all. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, p.9-46. 2004.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Revista Educação Sociedade e Cultura**, nº 17, p. 185-216, ano 2002.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. (153f.) Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchito. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchito Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP v.16, n.3 (48) p. 181-193, 2005.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, Walter Omar ; KENNEDY, David (orgs). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Editora Vozes. p.59-74. 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (org.) **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./ MEC/SEF/COEDI**. – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, p. 117-131. 2002.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua Singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino**

Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2007.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

KUHLMANN JR. Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** N. 14, 5-18. 2000.

KUHLMANN JR. Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados. 51-65. 2003.

KUHLMANN JR. Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciando Mendes (org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica. Pp. 15-33. 2004.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva.** Florianópolis, v.17, n. Especial, p.85-98,1999.

MANIFESTO. **Manifesto de Educadores Brasileiros sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.** Encaminhado ao CNE em 20 de setembro de 2005. (Mimeo).

MANACORDA, Mario Halighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez. 2010.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições** [online]. vol.21, n.3, pp. 237-244. [1937], 2010.

MAZZOTTI Tarso Bonilla. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez. 13-37. 2001.

MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. **Perspectiva.** Florianópolis. V. 25 n. 1. 87-104, 2007.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas. nº 112, p. 33-60, 2001.

MORANDI, Franc. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Ática. 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Cortez. 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados: o currículo e os novos tempos culturais**. Petrópolis: Cortez, 1994.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NÓVOA, Antônio (org.) **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 3ª Ed. 1997.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto editora. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e Identidade do professor**. Nuances- Vol. III. p. 5-14. 1997.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, Jan/Abril. 2004.

POPKEWITZ, Thomas. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 3ª Ed. pp.35-50, 1997.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças**. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 23 pág., 2004.

QVORTRUP, Jens. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. CEDIC, Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho, (mimeo.)1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfico e Editora Ltda., 2010. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.4_1.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.15, n.28, p.21-33, jul./dez.1997.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Crianças e educação: caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel e CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores, S.A. p. 245-256. 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal ; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, pp.103-116. 2008.

ROCHA, Eloisa A. Infância e educação: novos estudos, velhos dilemas da pesquisa educacional e a relação com a educação básica. **Trabalho encomendado Anped Sul**. (mim. 18 p.). 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Lisboa, Porto Editora. p.63-92.1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política de transição paradigmática**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 293 p. (Coleção Infans), 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Portugal: ASA Editores. P.9-34. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Portugal: ASA Editores, 2004.

SAVIANI, Demerval. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. **Didata: a revista do educador** (O que é Pedagogia) São Paulo: Arlette D'Antola. 13-22. 1976.

SAVIANI, Demerval. **História da Formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Santa Maria v.30 n.2p11-26. 2005.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. V.37, n.130. 99-134, 2007.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Educação Física na Pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SAYÃO, Déborah Thomé. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade, e o trabalho pedagógico. In: **Educação Infantil em debate**: idéias, invenções e achados. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 1999.

SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In VAZ, Alexandre Fernandez, SAYÃO, Deborah Thomé, PINTO, Fábio Machado (org.). **Educação do Corpo e Formação de Professores**: Reflexão sobre a prática de ensino de Educação Física. Fpolis: ed. Da UFSC, p. 45-63, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: **Encontro nacional de didática e prática de ensino**. 13, 2006. **Anais**. Recife 2006.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 220-239.1999.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**. v.37, n. 130, p.43-62, jan./abril. 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n.2, p.277-292, maio./ago. 2007.

SCHMITT, Rosinete V. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche. 2008. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez. p. 203-211. 2002.

SILVA, Ana Maria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Tese de Doutorado. Campinas. São Paulo. Unicamp universidade estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados. 2003.

SILVA, Tomás Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**: 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p.7-31, mar. 2001.

SOUZA, Solange Jobin. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas – SP, Papirus, p. 39-55, 1996.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as correntes filosóficas**: Pedagogia da essência e Pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. 2000.

TRISTÃO, Fernanda. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso de uma creche conveniada. 2004. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

VASCONCELOS, Vera Maria. Ramos de. Infância e psicologia – marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. **Estudos da Infância, educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 62-81, 2008.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10ª edição, p. 101-128, 1999.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**. V. 10. n. 1. 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

ANEXOS

ANEXO 1

Braga / PT, setembro de 2010

Aos Coordenadores Curso de Pedagogia

Desde 2005, com meu ingresso no curso de mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, faço parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, sob a coordenação da Professora Doutora Eloisa Acires Candal Rocha. Este grupo de pesquisa está organizado junto ao Centro de Educação dessa universidade desde 1990 e representa um espaço consolidado de estudos, investigação e discussão acerca das concepções de criança, infância e sua educação, buscando uma interlocução profícua entre os pesquisadores, professores, alunos da pós-graduação e graduação em torno da construção de conhecimentos multidisciplinares e do aprofundamento das investigações que versam sobre as práticas pedagógicas, participação infantil, políticas públicas, formação de professores, programas curriculares, entre outros.

Em 2008 quando iniciei meu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, tive a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos sobre a formação dos professores para pequena infância. Tenho me dedicado a acompanhar os avanços e desafios apresentados na formação inicial dos professores de educação infantil, especialmente as questões que sucederam a aprovação das Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia com aprovação em dezembro de 2005.

O projeto de pesquisa, por mim defendido, traz como eixo central de investigação os programas curriculares das universidades públicas federais do país que oferecem o curso de pedagogia. A intenção instaurada nesse estudo está na possibilidade de identificar na (re) organização da matriz curricular, através dos componentes disciplinares, conteúdo programático, ementas, bibliografias e distribuição horária, quais as representações e concepções de criança, infância e educação presentes nos programas curriculares dos cursos analisados.

Esta proposta de trabalho alia-se, portanto, a um esforço de estudo que decorre fundamentalmente da necessidade de

sistematização e produção de conhecimento oriundas da realidade empírica e dos estudos e debates travados na área. Nessa medida serão organizadas estratégias que identifiquem estruturas e mecanismos de composição nos currículos de formação, na expectativa de alimentar o debate a sobre a construção de uma Pedagogia da Infância na sua inteireza e os possíveis indicadores para a prática pedagógica segundo tal proposta.

Diante das questões supracitadas, necessito a colaboração desta coordenação para acessar o material necessário. Segue a lista dos documentos que necessito para a realização da pesquisa:

- Proposta ou matriz curricular do curso de Pedagogia que está em vigor
- Grade das disciplinas que constituem o curso
- Ementa das respectivas disciplinas
- Distribuição da carga horária por disciplina
- Referências bibliográficas utilizadas

Os documentos podem ser enviados em formato digital ou em papel. A postagem não acarretara em nenhum custo para a instituição ou coordenação remetente. Caso o envio se faça via comunicação eletrônica, solicito que seja encaminhado para o endereço eletrônico: moema@ced.ufsc.br

Naturalmente deixamos estabelecido o compromisso ético de que nenhuma informação sobre nenhum curso em específico será tornada pública sem o conhecimento e a autorização específica da coordenação do mesmo. Agradecemos imenso toda a ajuda que puderem nos dar e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que julgarem necessário.

Desde já agradecemos a compreensão e a participação,

João Josué da Silva Filho
Coordenador do NUPEIN

Eloisa Acires Candal Rocha
Orientadora

Moema de Albuquerque Kiehn
Doutoranda

ANEXO 2

Aos Coordenadores do Curso de Pedagogia,

Tendo em vista a realização da pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina venho solicitar informações sobre o curso de Pedagogia, nomeadamente sobre os documentos que constituem a matriz curricular em vigor. O objetivo central desse estudo está na possibilidade de identificar na (re)organização curricular, através dos componentes disciplinares, conteúdo programático, ementas, bibliografias e distribuição horária, quais as representações e concepções de criança, infância e educação presente nesses documentos a partir da aprovação das Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia em dezembro de 2005.

Gostaria de destacar que o pedido de colaboração para o desenvolvimento dessa pesquisa já havia sido feito através de uma carta endereçada e postada em outubro de 2010 às coordenações do curso de Pedagogia das universidades públicas federais. Entretanto reconheço os limites holísticos e os desencontros possíveis que inviabilizaram a chegada ao destinatário. Assim sendo reintero a importância e a urgência de acesso a essas informações.

Desde já agradeço a compreensão e a participação.

ANEXO 3

REGIÃO	INSTITUIÇÃO FEDERAL	SIGLA
NORTE	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
	Universidade Federal do Pára	UFPA
	Universidade Federal do Tocantins	UFT
	Universidade Federal do Amazonas	UFAM
NORDESTE	Universidade Federal da Bahia	UFBA
	Universidade federal de Alagoas	UFAL
	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
	Universidade Federal de Sergipe	UFS
	Universidade Federal do Ceará	UFC
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE
CENTRO - OESTE	Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT
	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS
	Universidade de Brasília	UNB
	Universidade federal de Goiás	UFG
SUDESTE	Universidade Federal de Alfnas	UNIFAL
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP
	Universidade de São Carlos	UFSCAR
	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ/UFJS
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ
	Universidade Federal de Viçosa	UFV
	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
	Universidade do Rio de Janeiro	UFRJ
	Universidade Federal Fluminense	UFF
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	
	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS
	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL

REGIÃO SUL	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM
	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA
	Universidade Federal do Paraná	UFPR
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS

Total de Universidades Federais - 57

Total dos cursos de Pedagogia – 47

Total com outros cursos – 10

Total de cursos Analisados – 33

ANEXO 4

FUNDAMENTOS GERAIS

Psicologia	32	96,97%
Filosofia	31	93,94%
Sociologia	30	90,91%
História	29	87,88%
Política Economia e Trabalho	26	78,79%
Tecnologia Informação e Comunicação	23	69,70%
Educação	22	66,67%
Antropologia	22	66,67%
Administração e Gestão	22	66,67%
Artes	19	57,58%
Linguística e Letras	11	33,33%
Planejamento e Avaliação Educacional	10	30,30%
Estatística	9	27,27%
Ciências Biologia e Ciências da Saúde	7	21,21%
Educação Física	5	15,15%

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Modalidades de Ensino	29	87,88%
Trabalho Conclusão de Curso/Monografia	27	81,82%
Pesquisa	26	78,79%
Metodologia Específica de Ensino*	22	66,67%
Prática Pedagógica/Estágio	20	60,61%
Tópicos especiais da Educação	15	45,45%
Currículo	12	36,36%
Didática	6	18,18%

* Matemática, Português, Ciências e Estudos Sociais

Crianças Infância e Educação Infantil

Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	28	84,85%
Bases Teóricas na Educação Infantil	27	81,82%
Organização dos Processos Educativos nos Anos Iniciais	21	63,64%

ANEXO 5

FUNDAMENTOS GERAIS	
PSICOLOGIA	32
FILOSOFIA	31
SOCIOLOGIA	30
HISTÓRIA	29
POLÍTICA ECONOMIA E TRABALHO	26
TECNOLOGIA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	23
EDUCAÇÃO	22
ANTROPOLOGIA	22
ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	22
ARTES	19
LINGUÍSTICA E LETRAS	11
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO	10
ESTATÍSTICA	09
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E CIÊNCIAS DA SAÚDE	07
EDUCAÇÃO FÍSICA	03

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
MODALIDADES DE ENSINO	29
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	27
PESQUISA	26
METODOLOGIA ESPECÍFICA	22
PRÁTICA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO	20
TÓPICOS ESPECIAIS DA EDUCAÇÃO	15
CURRÍCULO	12
DIDÁTICA	06

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	
ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
BASES TEÓRICAS PARA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	27
ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	21

ANEXO 6

Sigla	Período	BASES TEORICAS PARA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	Horas
UFES	3	Infância e Educação	60
UFES	3	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	60
UNIPAMPA	1	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	68
UFSC	6	Infância e educação do corpo	72
UFMS	1	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES	68
UFPA	6	Infância, Cultura e Educação	51
UFMS	2	INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	68
UFMS	5	INFÂNCIA, SOCIEDADE E CULTURA I	68
UFMS	7	INFÂNCIA, SOCIEDADE E CULTURA II	68
UFRGS	1	INFÂNCIAS DE 0 A 10 ANOS	45
UFMS	1	Infância e movimento I	68
UFMS	1	Infância e movimento II	68
UFMS	1	Infância e movimento III	68
UFMS	7	EDUCAÇÃO INFANTIL E CIDADANIA	68
UFSC	2	Educação e Infância II	54
UFSC	1	Educação e Infância I	54
UFSC	3	Educação e Infância III	36
UFPR	3	Estudos da Infância	30
UFMG	4	Estudos Sobre a Infância	60
UFT	2	História da Infância	60
UFSC	5	Literatura da Infância	54
UFMT	2	Pedagogia da Infância I	60
UFRRJ	3	Políticas Públicas para a Infância e a Juventude	60
UFC	2	Psicologia da Educação II – Infância	
UFC	3	Psicologia da Educação III: da Infância à Adolescência	
UFFS	2	Psicologia da infância	60
UNIRIO	2	Psicologia da infância	60
UFMS	7	SAÚDE E NUTRIÇÃO NA INFÂNCIA -	68
UFG	1	SOCIEDADE, CULTURA E INFÂNCIA	72
UFRGS	2	SEMINÁRIO INFÂNCIAS, JUVENTUDES E VIDA ADULTA	90
UFAM	5	A Criança, a Natureza e a Sociedade	45
UNB	5	Filosofia com Crianças	
UFRJ	4	Concep Prát Educação Infantil	60

UFSC	4	Educação e Infância IV: fundamentos da Educação infantil	72
UFBA	5	EDUCAÇÃO INFANTIL	68
UFC	4	Educação Infantil	
UFFS	4	Educação infantil	60
UFPE	5	Educação Infantil	60
UFRN	5	EDUCAÇÃO INFANTIL	60
UFRN	3	EDUCAÇÃO INFANTIL	60
UFRRJ	4	Educação Infantil	60
UNB	5	Educação Infantil	
UNIRIO	4	Educação Infantil	60
UFJS	3	Educação Infantil I	60
UFF	6	Educação Infantil I	60
UFJS	4	Educação Infantil II	60
UFMS	1	EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO HISTÓRICO	68
UFSCar	3	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	
UFPA	2	Educação Infantil: concepções e práticas	68
UFMS	3	EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTADO DA ARTE	68
UNIPAMPA	4	EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	68
UFRPE	4	Fundamentos da Educação Infantil	45
UFAM	3	Fundamentos da Educação Infantil	60
UFAL	4	Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas	80
UFV	3	Fundamentos da Educação Infantil I	60
UFV	4	Fundamentos da Educação Infantil II	60
UFT	5	Fundamentos e Metodologias do Trabalho em Educação Infantil	60
UNIFAL	6	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil	60
UFMS	4	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
UFMS	3	PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
UFMS	5	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	68
UFFS	4	Política Educacional e legislação da Educação Infantil e Ensino Fundamental	60
UFFS	6	Política educacional e legislação da educação infantil e ensino fundamental	60
UFRRJ	5	Corpo , Ludicidade e educação	30

UFMG	4	Corpo e Educação	60
UNIRIO	8	Corpo e Movimento	60
UFFS	8	Corpo e Movimento	60
UFSCar	1	Corpo e Movimento	
UNIPAMPA	6	Corporiedade e Educação	68
UFAL	4	Corporiedade e Movimento	40
UFAL	5	Corporiedade e Movimento	40
UFES	2	Educação, Corpo e Movimento	60

ANEXO 7

Sigla	Período	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTÁGIO (39)	Horas
UFRGS	2	AÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 0 A 10 ANOS	75
UFFS	4	Ação pedagógica na educação infantil I	60
UFFS	5	Ação pedagógica na educação infantil II	60
UFSC	7	Educação e Infância VII: estágio em educação infantil	216
UFMG	7	Estágio Curricular em Educação Infantil	120
UFFS	7	Estagio curricular supervisionado: educação infantil	120
UFT	6	Estágio na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	120
UFPA	5	Estágio na Educação Infantil I	68
UFPA	6	Estágio na Educação Infantil II	68
UFMS	6	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	204
UFMS	8	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	204
UFPE	5	Estágio Supervisionado 1 (Educação Infantil)	90
UFES	6	Estágio Supervisionado da Educação Infantil	135
UFSCar	8	Estágio Supervisionado em Administração Educacional- Educação Infantil	
UFV	5	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	120
UFJS	4	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	90
UFSM	8	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	150
UFRRJ	5	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	100
UFFS	5	Estágio supervisionado: Educação Infantil	75
UNIRIO	5	Estágio supervisionado: Educação	75

		Infantil	
UFC	6	Estágio: Educação Infantil	
UFRRJ	5	Prática de Ensino de Educação Infantil	30
UFSCar	8	Prática de Ensino e Estágio da Docência na Educação Infantil	
UNIPAMPA	6	PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL	153
UFMS	2	PRÁTICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	136
UFMS	4	PRÁTICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	136
UFMS	5	PRÁTICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL III	68
UFMS	7	PRÁTICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL IV	68
UFPR	3	Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil	120
UFMS	4	PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	102
UFBA	6	PRÁTICAS EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	68
UFPEL	1	PRÁTICAS EDUCATIVAS I- EDUCAÇÃO INFANTIL	85
UFPEL	2	PRÁTICAS EDUCATIVAS II- EDUCAÇÃO INFANTIL	85
UFPEL	3	PRÁTICAS EDUCATIVAS III- EDUCAÇÃO INFANTIL	85
UFPEL	4	PRÁTICAS EDUCATIVAS IV- EDUCAÇÃO INFANTIL	85
UFPEL	5	PRÁTICAS EDUCATIVAS V- EDUCAÇÃO INFANTIL	85
UFOP	2	Práticas Educativas: Brinquedoteca	30
UFC	5	Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil	
UNIFAP	3	Teoria e Prática do Ens. na Educação Infantil	75

ANEXO 8

Organização dos Processos Educativos

Sigla	Período	Nome	horas
UFAM	4	A criança e a linguagem matemática	45
UFAM	4	A criança e a linguagem oral, escrita e visual	45
UFAM	4	A criança e as artes	60
UFAM	5	A criança, a natureza e a sociedade	45
UFRGS	2	Ação pedagógica com crianças de 0 a 10 anos	75
UFFS	4	Ação pedagógica na educação infantil i	60
UFFS	5	Ação pedagógica na educação infantil ii	60
UFFS	4	Alfabetização: teoria e prática i	60
UFMG	7	Arte na educação infantil	60
UFSC	4	Ciências, infância e ensino	90
UFSM	4	Contextos educativos na infância i	60
UFSM	5	Contextos educativos na infância ii	60
UNIFAL	7	Currículo e áreas de conhecimento na educação infantil i	60
UFES	7	Currículo na educação infantil	75
UFMG	7	Didática da educação infantil	60
UFSC	5	Educação e infância v: conhecimento, jogo, interação e linguagens i	54
UFSC	6	Educação e infância vi: conhecimento, jogo, interação e linguagens ii	54
UFSC	7	Educação e infância vii: estágio em educação infantil	216
UFPE	8	Educação e lazer	45
UFPA	6	Educação e ludicidade	68
UNIFAP	4	Educação e ludicidade	60
UFRPE	7	Educação infantil e currículo	45
UFSC	4	Educação matemática e infância	72
UFSM	7	Educação musical para a infância	30
UFSM	1	Educação tempos e espaços	30
UFMG	7	Estágio curricular em educação infantil	120
UFFS	7	Estágio curricular supervisionado: educação infantil	120
UFT	6	Estágio na educação infantil (creche e pré-escola)	120
UFPA	5	Estágio na educação infantil i	68
UFPA	6	Estágio na educação infantil ii	68

UFMS	6	Estágio obrigatório em educação infantil i	204
UFMS	8	Estágio obrigatório em educação infantil ii	204
UFPE	5	Estágio supervisionado 1 (educação infantil)	90
UFES	6	Estágio supervisionado da educação infantil	135
UFSCAR	8	Estágio supervisionado em administração educacional-educação infantil	
UFV	5	Estágio supervisionado em educação infantil	120
UFJS	4	Estágio supervisionado em educação infantil	90
UFMS	8	Estágio supervisionado em educação infantil	150
UFRRJ	5	Estágio supervisionado na educação infantil	100
UFFS	5	Estágio supervisionado: educação infantil	75
UNIRIO	5	Estágio supervisionado: educação infantil	75
UFC	6	Estágio: educação infantil	
UFT	6	Fundamentos e metodologias do ensino de artes e do movimento	60
UFT	5	Fundamentos e metodologias do trabalho em educação infantil	60
UFSC	5	Geografia, infância e ensino	90
UFSC	5	História, infância e ensino	90
UFMS	1	Infância e letramento i	68
UFMS	3	Infância e letramento ii	68
UFMS	1	Infância e movimento i	68
UFMS	3	Infância e movimento ii	68
UFMS	5	Infância e movimento iii	68
UFMS	1	Infância e pensamento matemático	68
UFMS	1	Infância, múltiplas linguagens e mídia i	68
UFMS	3	Infância, múltiplas linguagens e mídia ii	68
UFRGS	1	Jogo e educação	45
UFMS	7	Jogo teatral	30
UFMS	6	Jogo teatral e educação	60
UFAM	5	Jogos e atividades lúdicas	60
UFAL	6	Jogos, recreação e brincadeiras	40
UFSC	3	Linguagem escrita e criança	54
UFRPE	8	Linguagem oral na educação infantil	45
UFPR	2	Metodologia de ensino da educação infantil	45
UFSCAR	8	Metodologia do trabalho docente na educação infantil	

UFMG	5	Organização da educação infantil	30
UFSCAR	4	Organização da educação infantil e do ensino fundamental	
UNIFAL	6	Organização didática da educação infantil i	45
UNIFAL	7	Organização didática da educação infantil ii	90
UFSC	5	Organização dos processos educativos na educação infantil i	72
UFSC	6	Organização dos processos educativos na educação infantil ii	72
UFRRJ	5	Prática de ensino de educação infantil	30
UFSCAR	8	Prática de ensino e estágio da docência na educação infantil	
UNIPAMPA	6	Prática docente em educação infantil	153
UFMS	2	Prática em educação infantil i	136
UFMS	4	Prática em educação infantil ii	136
UFMS	5	Prática em educação infantil iii	68
UFMS	7	Prática em educação infantil iv	68
UFPR	3	Prática pedagógica a – estágio em docência na educação infantil	120
UFMS	4	Prática pedagógica na educação infantil	102
UFBA	6	Práticas educativas em educação infantil	68
UFPEL	1	Práticas educativas i- educação infantil	85
UFPEL	2	Práticas educativas ii- educação infantil	85
UFPEL	3	Práticas educativas iii- educação infantil	85
UFPEL	4	Práticas educativas iv- educação infantil	85
UFPEL	5	Práticas educativas v- educação infantil	85
UFOP	2	Práticas educativas: brinquedoteca	30
UFMS	5	Profissional da educação infantil	68
UFMS	2	Projeto pedagógico na educação infantil	68
UFC	5	Propostas pedagógicas e prática de educação infantil	
UFMT	4	Recreação e jogos	60
UFMS	7	Saberes e fazeres na educação básica	30
UFMS	4	Saberes e fazeres na educação infantil	30
UFAL	5	Saberes e metodologias da educação infantil i	60
UFAL	6	Saberes e metodologias da educação infantil ii	60
UFRGS	4	Seminário de docência: aprendizagens de si, do outro e do mundo - 0 a 3 anos	90
UFRGS	5	Seminário de docência: organização curricular:fundamentos e possibilidades-4	90

		a 7 anos	
UNIFAP	3	Teoria e prática do ens. Na educação infantil	75
UFMS	6	Trabalho docente em educação infantil	68
UFES	4	Trabalho docente na educação infantil	60
UFMS	5	Trabalho pedagógico em educação infantil	68