

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO BRASIL**

Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn

Florianópolis, 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO BRASIL**

Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn

Este trabalho constitui uma exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em educação sob orientação da Professora Doutora Eloísa Acires Candal Rocha

Florianópolis, 2007

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa não é uma tarefa nada fácil tampouco simples de se fazer. Durante minha trajetória de formação e de pesquisa pude contar com muitas e importantes pessoas que direta ou indiretamente participaram desse processo de construção de conhecimento. De toda forma gostaria de nomear algumas dessas pessoas cuja presença foi fundamental para a realização deste estudo.

Assim, agradeço muitíssimo a professora Dr^a Eloísa Aires Candal Rocha pela sua dedicação, incentivo e pelos conhecimentos construídos e compartilhados durante as orientações. Pelo seu respeito e compromisso com a educação das crianças pequenas que ultrapassam o discurso acadêmico e estão presentes na sua forma de viver.

Às professoras, Doutora Leda Scheibe e Doutora Roselane Fátima Campos pela participação na Banca de Qualificação com indicações metodológicas e teóricas importantes num momento decisivo do trabalho.

Às professoras do Mestrado Diana Carvalho de Carvalho, Marlene Dozol e especialmente ao Professor Doutor João Josué da Silva Filho pelo carinho, dedicação e valiosa contribuição que teve início em sua disciplina, e que se faz presente a cada encontro.

À Bethânia, Patrícia e Sônia que trabalham na secretaria do PPGE, pela atenção e disposição em atender prontamente a todas as solicitações acadêmicas.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) pelas contribuições teóricas e metodológicas advindas dos estudos e debates presentes neste espaço de formação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À Verena Wiggers grande incentivadora, a quem devo minha trajetória acadêmica e profissional. Amiga querida que esteve presente nos momentos decisivos de minha vida.

Às queridas Elaine, Márcia, Janaína e Cris, amigas que conheci durante o Mestrado em meio à angústia do desconhecido, a euforia da conquista, a responsabilidade do conhecimento. Amigas para rir, chorar, confidenciar, calar, compartilhar. Amigas para sempre!

Aos meus pais, irmãos, cunhadas e sobrinhos que com gestos carinhosos e palavras de incentivo tornaram essa caminhada mais confortável e menos solitária, especialmente minha mãe, a quem devo admiração, respeito, amor e gratidão. Obrigada mãe por ter sido em muitos momentos mãe do meu filho. Muito obrigada família!

Aos meus queridos sogros, pelo incentivo, carinho e amor dedicado ao nosso pequeno Bruno.

Ao Fernando, meu amor, com quem pude compartilhar todos os desafios, os medos, as conquistas e alegrias dessa trajetória de formação. A você devo à compreensão das longas ausências a serenidade nos momentos de conflito, o aconchego nos dias de cansaço e o respeito pelas minhas escolhas.

Ao meu amado filho, Bruno, que brindou nossas vidas com sua doçura e alegria de viver. Obrigada meu filho, por compartilhar conosco sua infância.

RESUMO

Esta pesquisa parte do levantamento dos currículos das universidades públicas federais do Brasil que ofereceram cursos de Pedagogia com formação de Professores para Educação Infantil (0 a 6 anos) no ano de 2005. Tal recorte foi estabelecido por estarmos vivendo um processo de mudança das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o qual foi aprovado em 13/12/2005 e que deve prevalecer nos próximos anos. O levantamento tomou como base os registros constantes nos endereços eletrônicos do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e das próprias universidades. Elegeu-se para este estudo a análise de conteúdo como técnica metodológica mais apropriada para o tratamento dos dados. A idéia central do trabalho parte do pressuposto que a análise da matriz curricular através do conjunto disciplinar e da seleção de alguns conteúdos, em detrimento de outros permite conhecer os fundamentos que balizam os cursos de Pedagogia para a formação de professores de Educação Infantil no país. Nessa medida busca identificar como as crianças e as infâncias são tomadas como objeto de estudo nos programas disciplinares, bem como perceber as áreas de conhecimento privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar. A análise desses documentos apontou o predomínio dos fundamentos teóricos tendo como áreas de conhecimentos protagonistas neste processo de formação a psicologia, filosofia, história e sociologia, ainda que a ênfase esteja localizada no aspecto macro da constituição e organização da sociedade. Identificou-se a permanência de práticas de cunho escolarizante gestadas à educação infantil, como também, evidenciou-se a pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade do trabalho na educação infantil nos currículos analisados, em comparação com os demais conjuntos disciplinares. Entretanto, a presença dessas disciplinas indica um movimento na direção do reconhecimento das dimensões humanas peculiares das crianças e das singularidades e simultaneidades que constituem a sua infância, ainda que vividos em espaços institucionais de educação. A intenção instaurada na trajetória dessa pesquisa é de que os resultados advindos do trabalho de investigação sirvam de indicadores para o longo processo de busca da consolidação de uma pedagogia da infância, campo de conhecimento que considero em construção, cujo eixo central das discussões procura tomar tanto a inserção do adulto, tanto a cultura já instituída, como também as crianças e seus processos de constituição como seres humanos.

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

ABSTRACT

This research part of the rising of the curricula of the federal public universities of Brazil that you/they offered courses of Pedagogy with formation of Teachers for Infantile Education (0 to 6 years) in the year of 2005. Such a cutting was established for we be living a process of change of the National Guidelines of curriculum for the Course of Pedagogy, which was approved in 13/12/2005 and that should prevail next years. The rising took as base the constant registrations in the electronic addresses of ministry of Education (MEC), of the National Institute of Pedagogic Studies (INEP) and of the own universities. It was chosen for this study the content analysis as more appropriate methodological technique for the treatment of the data. The central idea of the work leaves of the presupposition that the analysis of the curriculum head office through the group to discipline and of the selection of some contents, in detriment of others allow to know the foundations that the courses of Pedagogy for the teachers' of Infantile Education formation in the country. In that measured search to identify as the children and the childhoods are taken as study object in the programs you discipline, as well as to notice the privileged knowledge areas, the theoretical orientations and the dialogue possibilities to discipline. The analysis of those documents pointed the prevalence of the theoretical foundations tends as knowledge protagonists' areas in this formation process the psychology, philosophy, history and sociology, although the emphasis is located in the aspect macro of the constitution and organization of the society. The research identified the permanence of stamp practices predominantly scholars adapted to the infantile education, as well as, little presence of the disciplines was evidenced that contemplate the specific of the work in the infantile education in the analyzed curricula, in comparison with the other groups of disciplines. However, the presence of those disciplines indicates a movement in the direction of the recognition of the children's peculiar human dimensions and of the singularities and simultaneities that constitute your childhood, although lived in institutional spaces of education. The intention established in the path of that research it is that the results originating from of the investigation work serve so much of indicators for the long process of search of the consolidation of a pedagogy of the childhood, knowledge field that I consider in construction, whose central axis of the discussions tries to take the adult's insert so much, the culture already instituted, as well as the children and your constitution processes as human beings.

Keywords: formation of teachers, infantile education, Curricula and Programs, childhood education.

RESUMEN

Esta investigación toma como la base los datos de los planes de estudios de las universidades públicas federales de Brasil que ofreció cursos de Pedagogía con la formación de Maestros para la Educación Infantil (0 a 6 años) en el año de 2005. Semejante corte fue establecida porque nosotros estamos viviendo un proceso de cambio de las Pautas Nacionales de plan de estudios para el Curso de Pedagogía que era aceptado en 13/12/2005 y eso debe prevalecer los próximos años. La subida tomó como la base los registros constantes en las direcciones electrónicas de ministerio de Educación (MEC), del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP) y de las propias universidades. Era escogido para este estudio el análisis satisfecho como la técnica metodológica más apropiada para el tratamiento de los datos. La idea central del trabajo sale de la presuposición que el análisis de la oficina de cabeza de plan de estudios a través del grupo para disciplinar y en el detrimento de otros saber las fundaciones permiten de la selección de algunos volúmenes, que los cursos de Pedagogía para los maestros de formación de Educación Infantil en el país. En eso medido la búsqueda para identificar como los niños y las niñas se toma como el objeto del estudio en los programas usted la disciplina, así como para notar las áreas de conocimiento privilegiadas, las orientaciones teóricas y las posibilidades del diálogo de disciplinar. El análisis de esos documentos apuntó el predominio de las fundaciones teóricas tiende como el áreas de protagonistas de conocimiento en esta formación procesa la psicología, filosofía, historia y sociología, aunque el énfasis se localiza en el macro del aspecto de la constitución y organización de la sociedad. La investigación identificó la durabilidad de prácticas de la estampa que los estudiosos adaptaron a la educación infantil predominantemente, así como, la presencia pequeña de las disciplinas fue evidenciada que contempla el específico del trabajo en la educación infantil en los planes de estudios analizados, comparado con los otros grupos de disciplinas. Sin embargo, la presencia de esas disciplinas indica un movimiento en la dirección del reconocimiento de las dimensiones humanas peculiares de los niños y de las singularidades y simultaneidades que constituyen su niñez, aunque vivió en los espacios institucionales de educación. La intención estableció en el camino de esa investigación que es que los resultados que originan de del saque de trabajo de investigación tanto de indicadores para el proceso largo de búsqueda de la consolidación de una pedagogía de la niñez, campo de conocimiento que yo considero en construcción cuyo el eje central de las discusiones intenta tomar la inserción del adulto tanto, la cultura ya instituyó, así como los niños y su constitución procesa como los seres humanos.

Palabras claves: la formación de maestros, educación infantil, Planes de estudios y Programas, la educación de niñez.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1 Aparecimento do Problema e sua Justificativa.....	09
1.2 Encaminhamentos Metodológicos e Caminhos da Pesquisa.....	19
1.2.1 Universidades Federais com Formação de Professores para Educação Infantil.....	26
2. AS CRIANÇAS, A INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO.....	33
2.1 O Reconhecimento do Ser humano de Pouca Idade: Contribuições Sócio-Históricas.....	33
2.2 As Crianças e sua Educação na Contemporaneidade.....	38
3. OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
3.1 De Volta ao Começo: Um Resgate Histórico das Origens do Curso de Pedagogia.....	42
3.2 Especificidades do Professor de Educação Infantil e sua Formação Inicial.....	54
4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	67
4.1 Análise dos Currículos Seleccionados.....	67
4.2 Formação Geral e suas Tendências Teóricas.....	82
4.3 Formação Pedagógica e seus Campos Disciplinares.....	88
4.4 Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil: Um Campo em Construção.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
7. ANEXOS.....	116

*A vida da criança é um mistério
tão grande que ninguém a deveria
tratar com mãos desatentas ou negligentes"*

Cecília Meireles.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Aparecimento do Problema e sua Justificativa

Esta investigação objetivou identificar o espaço dado ao estudo das crianças e da infância nos currículos de formação de professores para a educação infantil. Dessa forma, implicou no levantamento dos currículos das universidades públicas federais do país que ofereceram cursos de Pedagogia com inclusão da formação de Professores de Educação Infantil até o ano de 2005¹.

Tendo como material de estudo os conteúdos que balizam as ações pedagógicas nos cursos de Pedagogia, sua leitura e análise, intencionava compreender como a criança e a infância são situadas nas áreas e disciplinas contempladas no processo de formação dos futuros professores de crianças pequenas².

Cabe aqui ressaltar que a idéia da realização deste estudo surgiu com a experiência adquirida em alguns anos de trabalho na Educação Infantil³ atuando como professora de crianças de zero a seis anos de idade em espaços institucionais de educação coletiva, ou seja, em creches e pré-escolas, onde pude vivenciar e, porque não dizer, compartilhar com colegas inquietações atreladas ao cotidiano das instituições. Inquietações essas que, sutilmente, já haviam aparecido durante a minha formação acadêmica no curso de Pedagogia da UFSC⁴ realizado entre 1992 e 1995.

¹Foi estabelecido esse recorte temporal (2005) por estarmos vivendo um processo de mudança das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, mudança aprovada em 13/12/2005 e que deve prevalecer nos próximos anos. Dessa forma, temos a possibilidade de analisar os currículos dos cursos de Pedagogia pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor até 2005.

² Refiro-me às crianças de 0 a 6 anos de idade que, segundo a LDBN 9394/96, têm o direito de freqüentar instituições de educação coletiva, intituladas de creches para as crianças de 0 a 3 anos e de pré-escolas para as crianças entre 4 e 6 anos de idade. A partir de 2006, com a lei 11114, as crianças com seis anos de idade poderão ser matriculadas na primeira série do ensino fundamental, mas essa matrícula só terá obrigatoriedade em 2010, época em que se pressupõe que os Estados terão estrutura suficiente para atender a nova demanda.

³ De acordo com a LDBN de 1996, o termo Educação Infantil refere-se à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade e dar-se-á em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos em tempo de atendimento parcial ou integral.

⁴ Ver Rivero (2001). Em sua dissertação de mestrado, a autora trata de contextualizar historicamente a implantação do curso de Pedagogia na UFSC voltada para a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, entre 1980 e 1998.

É interessante perceber porque afirmo isso. Senão vejamos.

O ingresso no curso de Pedagogia entre 1980 e 1994 dava-se de tal forma que, na inscrição, já se fazia a escolha por determinada habilitação dentre as que eram oferecidas: Educação Pré-Escolar; Magistério de 2º Grau; Supervisão Escolar; Orientação Educacional; Deficiência Auditiva e Mental, oferecidas alternadamente.

Devo confessar que decidir por uma habilitação no ato da inscrição do vestibular suscita uma série de dúvidas e inseguranças acerca da falta de clareza sobre o papel social e profissional dessas habilitações. Em tal esquema a organização curricular do curso ficava dividida em dois grandes blocos. O primeiro fazia referências às disciplinas comuns de caráter generalista, os chamados Fundamentos da Educação: Psicologia, Filosofia, Sociologia e História. O segundo bloco apresentava disciplinas específicas da habilitação escolhida. Todavia, vale ressaltar que naquele período além das habilitações que formavam o especialista em educação (orientador educacional, supervisor educacional, administrador educacional), também havia uma habilitação própria voltada para a formação do professor do pré-escolar. Esse currículo em vigência não primava pela formação do professor como pesquisador e tão pouco se preocupava com a docência nas séries iniciais.

Foi a partir de 1995, com a reformulação curricular do curso de pedagogia desta Universidade, que a escolha por uma determinada habilitação passou a ser feita apenas no último ano do curso de Pedagogia. Uma outra mudança presente nessa reorganização curricular foi a formação docente para as séries iniciais como base comum de todo o curso, independente da habilitação a ser escolhida a *posteriori*. Outro aspecto inovador foi a preocupação em formar um professor pesquisador⁵, condição distinta do caráter formativo que vigorava até aquela data.

Apesar de a minha formação ter se dado antes da reformulação curricular de 1995, tive uma breve experiência com crianças e com a estrutura funcional e pedagógica de instituições educacionais durante o estágio curricular que era obrigatório no último ano de formação.

O estágio se constituía de quatro momentos distintos, porém integrados entre si. O primeiro momento era caracterizado por um período de observação; um segundo momento, pela elaboração do projeto; um terceiro momento destinava-se à intervenção/atuação direta com as crianças. Por último, realizava-se a apresentação pública do relatório de estágio para o

⁵ Para maiores esclarecimentos ver Andréa Rivero (2001).

quadro funcional das creches e, pré-escolas campos de estágio e para colegas, professores e demais interessados na área de Educação Infantil. Todas essas atividades e produções formavam, no conjunto, a base para a monografia de conclusão de curso de Pedagogia com habilitação em Educação Pré-Escolar.

No estágio curricular do qual fiz parte, a intervenção/atuação direta com crianças deu-se num período de aproximadamente quatorze dias ou duas semanas para cada estagiária. Passávamos a ser o professor do grupo de crianças, dividindo com elas e com os demais colegas nossas inseguranças e fragilidades, as quais apareciam mesmo que, às vezes, veladas na arrogância do conhecimento acadêmico. Amiúde tínhamos a sensação de que já sabíamos tudo o que era necessário para um atendimento de qualidade às crianças, entendendo que cuidávamos e educávamos com intencionalidade na perspectiva de tornar a permanência das crianças nas creches e pré-escolas mais significativa e prazerosa.

Doce ilusão! Ou, melhor dizendo, amarga e romântica ilusão. Depois de formadas, atuando como professoras no mercado de trabalho, a realidade se encarregou de nos despertar para os desafios da educação infantil, ante os apelos incessantes das crianças que agora estavam sob nosso cuidado e responsabilidade nos “múltiplos quatorze dias”, ou seja, por um ano letivo⁶ inteiro.

Nessa trajetória de professora senti grande angústia e necessidade de recorrer aos materiais acumulados ao longo dos quatro anos de formação, com a intenção de encontrar possíveis caminhos que me levassem a desvelar essa criança real e dinâmica com a qual nos deparamos todos os dias.

Encontrei nos escritos acumulados durante a formação uma forte influência da Psicologia, mais propriamente da Psicologia do Desenvolvimento que privilegiava o domínio cognitivo e a linearidade do conhecimento, centrando, muitas vezes, o seu discurso no processo ensino-aprendizagem, baseado em padrões de normalidade do desenvolvimento da criança.

A prática recorrente dessa psicologia é predominantemente de uma ciência diagnóstica, que observa, analisa, sinaliza parâmetros de normalidades e exclui

⁶ A Lei 9394/1996 (LDBN) não determina o número de dias que correspondem ao ano letivo para Educação Infantil, diferentemente do Ensino Fundamental e Médio, pois consta, no Art. 24 parágrafo I, que a carga mínima anual será de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar [...]. Embora não haja rigidez no cumprimento dos 200 dias letivos, as creches e pré-escolas costumam seguir o calendário do Ensino Fundamental, mas com certa flexibilidade, levando em conta a organização familiar.

impiedosamente as diferenças e/ou os diferentes que não se enquadram no perfil dos “normais”.

Jobim (1996) sintetiza essa discussão afirmando que a psicologia do desenvolvimento “habitou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico...) (...)” (p.45)

Historicamente a Psicologia tem sido para a Pedagogia a fonte primária de inteligência, através de suas referências e orientações, uma vez que esta é uma área de conhecimento que há muito vem estudando a criança e seus processos de desenvolvimento. Em outras palavras, vê-se que as ações pedagógicas com as crianças recorrem freqüentemente à fundamentação teórica da Psicologia. Apesar de entender que esse aspecto reflete uma análise bastante coerente do movimento entre a Psicologia e a Pedagogia, não gostaria de passar uma visão unilateral dessa relação. Tenho clareza de que pelo seu lado, também no campo da Pedagogia tivemos apropriações de conceitos produzidos no âmbito da Psicologia que foram “traduzidos” de forma aligeirada e ou forçada para constituir orientações a práticas pedagógicas. Esse debate está longe de ser simples e necessita de uma reflexão que procure delimitar claramente os limites e contornos de um e de outro campo de estudos.

A partir dos anos 90, a Pedagogia passa a ampliar seu campo de discussão teórica e de interlocução também com outras áreas disciplinares tais como a Sociologia, a Filosofia, a História e a Antropologia, principalmente em relação às concepções de criança e de infância, aspecto bastante diverso do que ocorria durante minha formação acadêmica. (1992-1995), na qual as contribuições da História, da Filosofia e da Sociologia eram centradas em um conhecimento que atribuía fundamental importância ao conceito de homem, sociedade e trabalho, Estado, política/sistema educacional, etc.

Certamente esses conhecimentos são fundantes na formação do sujeito, uma vez que se faz a discussão sobre questões macro da sociedade humana. Entretanto, a inquietação aqui posta diz respeito ao fato de que a criança e o universo infantil não eram contemplados por essas áreas de conhecimento. Ora, se estávamos estudando aspectos constitutivos da sociedade humana, portanto da organização de seres humanos, então deveríamos citar as produções simbólicas de todas as gerações, tais como da infância, da juventude e da velhice, considerando que esses sujeitos são produzidos por uma cultura já existente e em

contrapartida produzem formas de pensar e de agir na trama social. Destarte, discutíamos muito pouco ou quase nada sabíamos sobre a forma peculiar que as crianças têm de viver sua infância, de interpretar e organizar socialmente o mundo em que vivem e de nele interagir.

Para Corsáro (2002), a inserção da criança desde o momento de seu nascimento em uma rede social já definida, não ocorre de forma passiva e de conformação. Ao contrário, a ela é garantido um espaço de ação sobre a realidade a partir do desenvolvimento da comunicação e da linguagem em interação com outros, com os quais constroem seus mundos sociais. Nessa direção o autor define como reprodução interpretativa a capacidade de apropriação criativa das informações do mundo adulto por parte das crianças em simultaneidade com a produção de sua própria cultura de pares. Para ele “tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (...) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta”. (p. 114)

Corsáro, ao defender a criança como agente ativo no processo histórico e cultural da humanidade, introduz uma significativa diferença com o conceito clássico de socialização, pois embora entenda que o processo “*é reprodutivo no sentido de que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas (...) também contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças.*” (2002, p.114).

Pois bem, diante dessa realidade, em minhas vivências de cunho profissional, impulsionada pelo desejo de vislumbrar alternativas substanciais em concordância com a dinâmica desse espaço educativo infantil, busquei diferentes perspectivas pedagógicas que tratassem da acolhida e do atendimento à criança pequena, de forma compartilhada com a família nos ambientes de educação coletiva.

Com a conclusão do curso de Pedagogia percebi que se iniciava uma trajetória de formação contínua, que exigia o aprofundamento das reflexões teóricas sobre a criança e a infância. O que mais me instigava, já naquele momento, era buscar identificar os elementos constitutivos de um currículo de formação para professores de Educação Infantil.

Nesses últimos anos, algumas perguntas continuam a marcar meu cotidiano⁷, com demandas advindas do próprio fazer e pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, de forma reiterada no que se refere ao currículo dos cursos de formação para professores que

⁷ A ordem das perguntas não qualifica seu grau de importância.

atuam nessa área. Vejamos algumas delas:

- Que pessoas ou grupos participam da elaboração de um currículo?
- O currículo é pensado para quem?
- O currículo para o curso de formação de professores de Educação Infantil contempla a diversidade dos conhecimentos sobre criança e infância por meio da interlocução com as demais áreas do conhecimento?
- Quais conhecimentos constituem esse currículo e de que forma são selecionados?

Partindo desses questionamentos, de antemão pode-se afirmar 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 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).

Por outro lado, quando organizado com a participação do grupo social ao qual se destina, o currículo pode constituir-se de elementos culturais e conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, considerados preferenciais ou prioritários, capazes de responder aos anseios desse grupo, num determinado contexto social, histórico e cultural. Sendo assim, o conhecimento sobre quais elementos culturais devam ser considerados e que merecem ser preservados e perpetuados para as novas gerações, permite identificar a intencionalidade hegemônica, explícita ou implícita, na seleção definida como objeto de ensino.

A idéia central presente neste trabalho é que a análise de certos conhecimentos e elementos culturais pode permitir conhecer os fundamentos das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia para a formação de professores de Educação Infantil. E, ainda, possibilite identificar nos programas disciplinares como a infância e as crianças são tomadas como objeto, bem como perceber as áreas de estudo privilegiadas, as orientações teóricas e as

possibilidades de interlocução disciplinar.

Buscando explicitar melhor o problema, esboço, a seguir, alguns objetivos que balizaram a pesquisa que se desenvolveu a partir das informações obtidas nos currículos dos cursos de Pedagogia com formação para professores de educação infantil das universidades federais.

Objetivo geral:

Analisar as configurações que a infância e as crianças assumem nos currículos dos cursos de pedagogia para formação de professores de Educação Infantil das universidades federais do Brasil, buscando estabelecer correlações com o projeto Criança e Educação (CRIE)⁸.

Objetivos específicos:

a) Localizar, nos currículos selecionados, os conteúdos, disciplinas e áreas que se referem às crianças e à infância, com o intuito de compreender a relação desses aspectos com o conjunto do programa proposto para cada curso.

b) Identificar quais as áreas e orientações teóricas gerais que dão base à inserção da criança e da infância como objeto de estudo no âmbito dos currículos selecionados.

As principais questões orientadoras deste trabalho investigativo foram:

- Que configurações os conhecimentos sobre as crianças e a infância, oriundos de diferentes áreas científicas, assumem nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas federais do nosso país?
- Quais os principais determinantes histórico-sociais que fundamentaram a elaboração dos programas dos cursos de formação no período analisado (2005)?

⁸ Esse projeto, atualmente financiado pelo CNPq, nasceu de um programa de cooperação internacional firmado em parceria entre a UFSC (NUPEIN) e a Universidade do Minho / Portugal (Instituto de Estudos da Criança - IEC). No decorrer do texto, darei maiores detalhes sobre esse convênio.

- Quais as áreas, disciplinas, conteúdos e orientações teóricas predominantes nos programas de formação no período em questão?

Essas indagações preliminares permitiram visualizar algumas hipóteses, quais sejam:

- a) Os currículos de formação para professores de Educação Infantil apresentam de forma pouco representativa uma interlocução multidisciplinar que visa ao (re)conhecimento da criança e infância em sua completude e particularidade;
- b) Os cursos de Pedagogia com formação para professores de Educação Infantil concedem prioridade, em seus conteúdos selecionados, ao processo de ensino-aprendizagem e a seus métodos subjacentes em detrimento do conhecimento do sujeito e das especificidades da criança e sua infância.

Diante da problematização da presente pesquisa, fez-se necessária uma revisão bibliográfica que situasse historicamente a construção social da criança e da infância, bem como a construção científica sobre este objeto em interlocução com outros campos de conhecimento, tais como a História, a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia.

O reconhecimento do lugar que as crianças e a infância ocupam no processo educativo, ou melhor, formativo de professores de Educação Infantil, exige também conhecer a trajetória do curso de Pedagogia, em especial do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, de forma a confrontá-la com a definição das especificidades que hoje caracterizam o professor de crianças pequenas e as distinções deste com os professores dos demais níveis de ensino.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁹, o sistema educacional brasileiro passou a ser organizado em duas etapas: o básico e o superior. Na primeira etapa, a educação básica, distinguem-se três subdivisões: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É importante observar que há uma distinção entre educação e ensino: o que consta como direito das crianças de zero a seis anos de idade é a *Educação* Infantil e não *Ensino*

⁹ Lei nº 9394/96, que estabelece um conjunto de deliberações para a educação nacional.

Infantil (grifo meu), tais como são denominados os demais níveis (Machado, 1998). Essa diferença, que não é meramente semântica, resultou de amplo processo de discussão nos movimentos sociais e de educadores no Brasil de forma a alcançar a definição do que caracteriza a especificidade da Educação Infantil. Especificidade esta que também constitui a formação e a atuação dos professores que atuam nesse segmento educacional. Essa mesma denominação pressupõe que o atendimento às crianças pequenas contemple também as especificidades e singularidades dessa categoria geracional¹⁰.

Vale ressaltar que essa definição toma com pressuposto a necessária ampliação da dimensão educativa na pequena infância, pautada na concepção de que a intencionalidade educativa se orienta pela sistematização, diversificação e ampliação das experiências e do conhecimento, considerando as particularidades desse processo nas crianças e o papel das interações sociais, da linguagem e da brincadeira. Portanto, nesse sentido as diferenciações fundamentais entre a educação infantil do ensino fundamental e a do ensino médio, além de terem raízes históricas diferentes e funções sociais específicas estão no âmago dos objetivos educacionais de uma e de outra – que nesses níveis de ensino vinculam-se aos domínios elementares e a construção de conceitos de forma sistemática através de processos de ensino-aprendizagem de conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento. Importante ressaltar, portanto, que o compromisso com o conhecimento na Educação Infantil, não se confunde com o conteúdo escolar, ainda que desse processo educativo resultem domínios lingüísticos, cognitivos, corporais, etc.

Atento a essas especificidades, este estudo buscou fazer uma análise com base em uma perspectiva que contemplasse diferentes áreas do conhecimento, tendo como aporte metodológico a análise de conteúdo, a fim identificar na matriz curricular, no programa das disciplinas, nos conteúdos e nas ementas que estão disponíveis nos currículos de Pedagogia, o tempo e o espaço reservados para o estudo das crianças e sua infância na formação de professores de Educação Infantil oferecida pelas universidades federais.

Vale lembrar que esta pesquisa está vinculada a estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), da UFSC, e articulada a um projeto em ação de maior abrangência, intitulado *Crianças: Educação*

¹⁰ . Sobre o debate em torno de especificidades e singularidades, envolvendo o conceito de “categoria geracional”, ver Sarmiento 2005

*Cultura e Cidadania Ativa (CECCA)*¹¹, firmado por um convênio entre a UFSC e a Universidade do Minho, de Portugal, através do Instituto de Estudos da Criança (IEC).

O CECCA tem como principal objetivo, segundo (Sarmiento,2005):

[...] conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças brasileiras e portuguesas, a partir de uma perspectiva comparativa analisando as culturas infantis, os modos de produção simbólica realizados pelas/para as crianças e a relação desses modos com a construção escolar, sobretudo com a educação da infância e da educação básica obrigatória, bem como com a estruturação das produções simbólicas sobre as crianças e sua educação nos campos político, normativo e científico, quanto às possibilidades e limites para uma plena e ativa cidadania da infância (p. 18).

O trabalho de investigação aqui referido relaciona-se diretamente com o subprojeto ligado ao estudo das produções simbólicas sobre as crianças e sua educação, denominado CRIE, no Brasil sob a coordenação da Professora Eloísa Acires Candal Rocha. Tendo como eixo central a investigação no campo simbólico acerca das concepções sociopedagógicas de infância e da sua educação, o CRIE estende seu espectro de trabalho em três dimensões analíticas: as orientações das políticas; das normas legais e dos saberes científicos produzidos recentemente no Brasil (entre 1997-2003)¹². A investigação tomou como base teórica a perspectiva sócio-histórica de construção do conhecimento e seguiu como orientação metodológica principal a análise de conteúdo, uma vez que o material de análise foram textos da documentação oficial, legal científica (Rocha 2007).

Esta pesquisa aliou-se, portanto, a um esforço de estudo que decorre fundamentalmente da necessidade de sistematização e produção de conhecimento oriunda da realidade empírica e dos estudos e debates travados na área. Nessa medida se buscaram estratégias que identificassem estruturas e mecanismos de composição nos currículos de formação, na expectativa de alimentar o debate sobre a construção de uma Pedagogia da Infância e seus possíveis indicadores.

Tendo em vista essas questões, foi necessário eleger uma metodologia de trabalho que pudesse viabilizar a coleta de dados, a seleção do material e, conseqüentemente, que

¹¹ Dentro do grande projeto CECCA há 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 essas também desenvolvidas pelo convênio internacional firmado entre a UFSC e a Universidade do Minho.

¹² O projeto de estudo em questão pretende fazer a atualização das análises já realizadas no período estabelecido, especialmente ao que se refere aos saberes acadêmicos.

permitisse uma análise coerente com a proposta de investigação e fiel ao seu método de pesquisa. Sendo assim, farei a seguir uma breve explanação dos encaminhamentos metodológicos e as escolhas que tive que fazer em defesa da realização desta pesquisa.

1.2 Encaminhamentos Metodológicos e Caminhos da Pesquisa

O primeiro passo que tomei em direção à realização desta pesquisa foi recorrer a alguns estudos recentes que também se propuseram a discutir aspectos pertinentes à educação das crianças pequenas tendo como campo de investigação a formação inicial dos professores que trabalham em creches e pré-escolas, com o intuito de situar o próprio objeto de investigação e os caminhos que se têm percorrido para a compreensão da constituição profissional dos professores de Educação Infantil.

Debruçamo-nos especialmente na leitura dos trabalhos realizados por Machado (1998), Rivero (2001), Silva (2003) Bonetti (2004), Moraes (2005) em razão de estes trazerem à tona temas pertinentes à área, tais como: a discussão sobre a formação dos profissionais de educação infantil; os embates na constituição dessa profissão; o impacto das políticas públicas na consolidação da educação infantil, como primeiro nível da educação básica¹³; a defesa pela especificidade da educação e cuidado das crianças de zero a seis anos de idade; a relevante discussão sobre a organização; e as implicações pedagógicas dos currículos para a formação de professores de educação infantil.

Concomitante às leituras dos trabalhos citados acima, foi necessário fazer uma revisão bibliográfica com o intuito de propiciar uma visão geral do estado da arte do conhecimento na área da Educação Infantil que favorecesse a construção de hipóteses, a elaboração de objetivos e a sustentação das análises que viessem a ser elaboradas no decorrer da construção do texto.

¹³ Com o advento da LDBN (1996), a educação infantil assume o estatuto legal de reconhecimento no interior do sistema de ensino governamental, diferentemente do que ocorria até essa data em que as creches e pré-escolas, em sua maioria, eram subordinadas aos órgãos destinados ao bem-estar social.

Defendo o estatuto teórico da Pedagogia como uma ciência prática e interdisciplinar como o faz Freitas (1989) ¹⁴, ao indicar inclusive que esta deve ter como *locus* de conhecimento a interlocução com as demais áreas de saberes como a Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, Educação, Antropologia e quantas mais for necessário para compreender as relações educativas.

A cientificidade da Educação e por assim dizer da Pedagogia, por meio de interlocuções firmadas com outras áreas do conhecimento que vêm ampliando seu repertório teórico - como a Psicologia, a História, a Sociologia, a Filosofia e a Biologia - caracteriza-se pela tentativa de compreender o fenômeno educativo e seus processos de realização como meio de firmar-se cada vez mais como ciência.

O estatuto específico da Pedagogia cujo conhecimento difere dos demais saberes por erigir-se sobre bases práticas, deve caracterizar-se, conforme Rocha (1999), pela multidisciplinaridade uma vez que “seu relacionamento (da Pedagogia) com as outras áreas deve ser de apropriação de todos os aspectos de outros campos a ela relacionados, “*sem complexo de inferioridade*”. A Pedagogia pode afirmar-se pelo estudo da experiência educativa, recolocando-se como ciência da educação”. (p.57). Dentro desse contexto, considero que esse movimento multidisciplinar sugere um enriquecimento teórico e um fortalecimento praxiológico.

Com base nessa perspectiva, tomei como referência alguns autores que vêm desenvolvendo pesquisas cujo foco principal é o estudo das crianças e de sua infância, considerando a sua constituição, simultaneidade e particularidade a partir de contextos sociais e culturais de cada sujeito¹⁵. Na sociologia da infância selecionei Ferreira (2000; 2002), Sarmiento (1997; 2004), Corsaro (2002), Jenks (2002), Charlot (1979); para incluir a pesquisa numa perspectiva histórica, selecionei Kuhlmann (2001), que situa a trajetória das instituições responsáveis pelas crianças antes da escola de ensino fundamental e define também a especificidade da educação infantil em espaços educacionais; em Rocha (1999) busquei apropriar-me do eixo central de seus estudos que descrevem e analisam as origens e as bases disciplinares que constituem a proposta de uma pedagogia da educação infantil, da infância,

¹⁴Para maiores informações ver Scheibe (2001) em que a autora afirma ser essa discussão, levada a efeito por Saviani, recorrente nos anos 70, tendo sido aprofundada nos anos 90 por Freitas (1989), Mazotti (1996), Pimenta (1996,1997), Libâneo (1997). Também é possível acompanhar esse debate consultando Rocha (1999).

¹⁵ A palavra sujeito utilizada neste texto deve ser entendida como designação ao indivíduo enquanto ator social, cidadão de direitos e partícipe de sua história.

ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade do reconhecimento da especificidade e da diversidade da educação e do cuidado das crianças pequenas no sentido de considerar sua alteridade e sua participação no processo educacional, colocando aí o fundamento, entre outras ponderações, que acaba por diferenciar a educação infantil dos demais níveis de ensino; também recorri a Machado (1998) e Kishimoto (1999 e 2005) que têm particularmente identificado os desafios da formação para professores de educação infantil, as especificidades e fragilidades dessa profissão, bem como o impacto das reformas políticas na carreira desse profissional; em Sacristán (2000,2005) procurei examinar aspectos de seus estudos que discutem as características ideológicas, políticas e sociais presentes na constituição do currículo.

Também, ao longo do desenvolvimento da investigação, busquei identificar em outros autores¹⁶ que tratam de criança, infância e sua educação elementos que contribuíssem para a compreensão do processo formativo dos professores de educação infantil.

A escolha pela definição *a priori* das categorias **criança**, **infância** e **educação** deram-se pela opção que fiz de trabalhar com a técnica de análise de conteúdo dos textos que compõem os currículos de formação para professores de educação infantil, tomando principalmente como unidades de análise os títulos das disciplinas que integram a matriz curricular dos cursos selecionados, e em segundo plano, as ementas como componentes auxiliares no processo de categorização dos campos disciplinares.

É importante esclarecer ao leitor que essas escolhas estão pautadas nos estudos de textos de Bardin e Vala que abordam as questões metodológicas referentes às pesquisas no campo das ciências sociais. Esses autores tratam especialmente da análise de conteúdo como uma técnica de tratamento de informações que permite ao investigador fazer algumas escolhas que possam auxiliá-lo na constituição do *corpus* da análise, por conseguinte na definição das categorias e, por fim, na definição das unidades de análise que podem ser classificadas da seguinte forma: unidade de registro, unidade de contexto e unidade de enumeração¹⁷.

Vala (1986) pontua que o momento da escolha das categorias talvez seja o mais difícil para o pesquisador, haja vista que *as categorias são os elementos chave do código do analista*, e essas escolhas podem ocorrer *a priori* ou *a posteriori*. No caso desta pesquisa, optei por definir apenas três categorias *a priori*, já citadas acima, a fim de permitir o

¹⁶ Kramer, Scheibe, Campos, Moreira, Jobim, Formosinho, Freitas, entre outros.

¹⁷ Essas definições podem ser encontradas em Vala (1986)

cruzamento com categorias empíricas que devem surgir a partir do levantamento dos currículos dos cursos supracitados.

Sobre essa opção metodológica o mesmo autor afirma: *“Se a interação entre o quadro teórico de partida do analista, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses permitem a formulação de um sistema de categorias e o que importa é a detecção da presença ou da ausência dessas categorias no corpus, então o analista optará por categorias a priori”*. (1986:111)

Com base nesse encaminhamento, foi possível elaborar um sistema de categorias deduzidas desses conteúdos expressos nos referidos documentos, o qual será tratado com maior detalhamento nos próximos capítulos.

Posterior ao levantamento bibliográfico procedi a uma busca nos endereços eletrônicos do MEC/SESu e especialmente das universidades federais a fim de levantar os currículos dos cursos de Pedagogia que ofertavam a habilitação de formação para professores de educação infantil no ano de 2005.

Verifiquei, nessa investigação, que havia um contingente numeroso e variado de informações que necessitavam passar por novos critérios de seleção com intuito de possibilitar uma prudência no trato desses dados e uma visibilidade maior das categorias formuladas com base na leitura desses documentos.

O desdobramento e a organização dessas informações demandaram muito tempo e muita vigilância metodológica, justamente por me preocupar em contemplar todos os elementos formadores dos currículos selecionados, como o conjunto das disciplinas, as horas destinadas a cada disciplina, as ementas e suas bibliografias. Este foi, sem dúvida, um momento muito delicado e intenso da pesquisa que merece ser compartilhado com outros pesquisadores da área nas páginas que seguem.

Tendo em vista que este trabalho investigativo tem como objeto de estudo a estrutura dos currículos de formação para professores de Educação Infantil, entendemos que a técnica metodológica mais apropriada para a realização da análise desses currículos é sem dúvida a análise de conteúdo.

Vilarinho (2000) alerta para o cuidado que deve ter o pesquisador no momento da escolha das estratégias metodológicas aplicadas à pesquisa, uma vez que *“A tomada de decisões metodológicas é sempre uma tarefa difícil para o investigador na medida em que ele*

tem que selecionar um método e técnicas de investigação adequadas ao seu objetivo de estudo, que lhe permitam a produção de novo conhecimento.” (p.119)

A escolha cautelosa por essa técnica se deu por estarmos lidando com documentos legais produzidos em uma sociedade dividida em classes e que, portanto, sinalizam interesses específicos de grupos e classes dessa sociedade, os quais, possivelmente, demarcam em suas entrelinhas as condições contextuais de sua produção. Franco (1994) afirma: “*Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto*”. (p.165)

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, há tempos atrás, sua utilização tenha ocorrido de forma mais intensa pelos estudos da comunicação social e da propaganda política, tendo como fundamento a associação dos resultados quantitativos aliados a objetivos pragmáticos e de intervenção.

Assim como Vala, Minayo também resgata que a técnica de análise de conteúdo foi por algum tempo muito utilizada nos experimentos de comunicação de massa. Aproximadamente até a década de 50 prevalecia a unidade de quantificação/enumeração que se limitava em apontar a *contagem da frequência da aparição de características nos conteúdos das mensagens veiculadas*. (1994:74).

Segundo a mesma autora, essa técnica pode desempenhar duas funções: uma diz respeito à *verificação de hipóteses e/ou questões* formuladas anteriormente ao trabalho de investigação, o que poderíamos chamar de categoria *a priori*, e a outra função que pode ser traduzida como a *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, em outras palavras, poderíamos entender como categorias empíricas. É justamente a possibilidade de cruzamento dessas duas funções e a complementaridade de informações somada à inferência (Bardin), que se poderá realizar uma pesquisa de caráter qualitativo.

A tomada de decisão quanto à metodologia que deve orientar o trabalho de investigação e de tratamento de informações é sem dúvida o momento mais delicado vivido pelo pesquisador. Por esse motivo, optar por essa técnica de tratamento de dados pressupõe o conhecimento de suas possibilidades afirmativas, bem como das críticas surgidas em torno dessa metodologia.

As críticas referentes à análise de conteúdo, em síntese, podem referir-se ao caráter de

quantificação/enumeração de dados e ao pragmatismo que essa técnica pode suscitar no decorrer do processo de investigação. Também é apontada a pouca articulação entre a interpretação do texto a ser analisado e o contexto em que este foi gerado.

É possível nos inteirarmos dessas críticas pela leitura da obra de Franco (1994), em que a autora expõe alguns entendimentos decorrentes dessa técnica metodológica. Tem-se que a análise de conteúdo é “(...) *um conjunto de regras estereis que, em geral, consumia muito tempo, na busca de consenso, em teste de fidedignidade etc..., mas que ao final exibia um produto fragmentado, por meio de uma quantificação inútil de um discurso carente de maior significado social.* (p.164).

Nessa mesma perspectiva, Minayo (1994) sinaliza que a análise de conteúdo tem sido atualmente alvo de críticas, mas destaca a crítica eminente que “(...) *entende essa análise como uma técnica de interpretação de textos, com pouca articulação com os contextos das mensagens veiculadas* (p.76)

Com base nessa problemática retomamos algumas leituras sobre a obra de Laurence Bardin e outros autores que tratam desse assunto como Vala, Minayo, Franco. Depreendemos daí que essa técnica vem sofrendo mudanças significativas no intento de traçar medidas que possibilitem acesso a resultados qualitativos. Não que os dados quantitativos não sejam importantes, pelo contrário, eles são essenciais para a obtenção de parâmetros comparativos, porém, a possibilidade de inferência exercida pelo pesquisador garante um caráter relevante ao resultado ou às indicações finais do trabalho.

De acordo com essa perspectiva, afirma Bardin (apud VALA, 1986) que “[...] *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*”. (p.183)

Portanto, fazer inferências pressupõe a comparação entre si dos dados obtidos e selecionados por meio da leitura do documento em questão, associada a uma leitura teórica multidisciplinar com abordagens conceituais diferenciadas.

Nesta direção podemos encontrar em Shiroma, Campos e Evangelista (2004) a seguinte afirmação: “*Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados obtidos na leitura do discurso com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo e com a situação concreta de seus produtores e receptores.*” (p.05)

Definida a análise de conteúdo como técnica para alcançar os objetivos desta pesquisa, supracitados, foi necessário eleger algumas estratégias metodológicas que pudessem viabilizar a seleção, a organização e a análise dos dados coletados nos endereços eletrônicos das universidades federais que oferecem o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil ou Pré-Escolar.

Para tanto, seguiremos algumas indicações fundamentais à compreensão dos dados obtidos, apresentadas por Vala (1986): “[Essa técnica] pressupõe o seguinte tipo de operações mínimas:

- delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
 - Constituição de um *corpus*;
 - Definição de categorias;
 - Definição de unidades de análise.
- A estas operações juntamos uma outra:
- A quantificação” (p.109)

É importante assinalar que qualquer plano de análise de conteúdo pressupõe a elaboração de um conjunto de procedimentos que permitam assegurar sua fidedignidade e validade.

No que se refere a esta pesquisa, tive consciência de que, ao me propor a fazer uma análise da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia que oferecem a formação para professores de educação infantil a partir das informações disponíveis em meio eletrônico das universidades federais, estaria sujeita aos riscos e limitações possíveis que podem surgir ao longo da pesquisa, quando se trata dessa fonte de investigação. Descombe (2003) afirma que “(...) *Access to information on the Internet can be controlled by the actions of certain strategic “gatekeepers” who can influence what information is made available and who is allowed access to that information*”¹⁸. (p.45)

No entanto, a intenção de manter o meio eletrônico como fonte primária de informação justifica-se por entender que a *Internet* atingiu neste século um *status* privilegiado de instrumento de informação e comunicação de grande abrangência e de acesso possível a todas as pessoas, desde que conectadas à “rede virtual” de comunicação.

¹⁸ A contribuição de Descombe (2003) tem a seguinte tradução: “O acesso a informações na Internet pode ser controlado pelas ações estratégicas de certos “gatekeepers” que podem influenciar sobre qual informação é disponibilizada e a quem é permitido o acesso a essa informação”.

Com efeito, por meio dessa “rede virtual” de comunicação e utilizando como fonte de informação o endereço eletrônico do MEC¹⁹, foi possível ter acesso ao total das universidades federais (em número de 45) em funcionamento no período de julho de 2005.

1.2.1 Universidades Federais com Formação para Professores de Educação Infantil

Com base nas informações apresentadas nos endereços eletrônicos das quarenta e cinco universidades federais listadas pelo MEC²⁰ pude selecionar e formar o conjunto das universidades que oferecem o curso de Pedagogia com formação para professores de educação infantil.

Com a intenção de contemplar todas as universidades que de alguma forma legitimam o ingresso no campo da educação infantil por meio de curso ou habilitação específica, foram selecionadas as universidades que citam claramente a habilitação em educação infantil ou pré-escolar e magistério ou docência na educação infantil ou pré-escolar, com *campus* na capital do Estado ou em cidade de similar importância política, econômica e territorial.

Outro critério utilizado para a seleção desses currículos foi a escolha por cursos que estavam estruturados de acordo com a modalidade presencial. Dessa forma, os cursos de Pedagogia com formação para professores de educação infantil que eram dados à distância ou em caráter não presencial não foram contemplados. Cito, neste caso, a Universidade Federal de Ouro Preto. De acordo com essas escolhas desenhou-se o seguinte cenário:

¹⁹ Para consulta ver: www.mec.gov.br

²⁰ Ver tabela das universidades federais no ANEXO 1

**UNIVERSIDADES FEDERAIS COM HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INFANTIL**

REGIÃO NORTE

<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>HORAS*</i>	<i>HABILITAÇÃO</i>
Fundação Universidade Federal do Acre (UFAC)	—	Docência na Educação Infantil e nas Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental
Universidade Federal do Pará (UFPA)	3200h	Licenciatura Plena em Pedagogia: Educação Infantil; Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio - Modalidade Normal; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico.
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	—	Pedagogia com habilitação em Docência em Educação Infantil e Séries Iniciais

REGIÃO NORDESTE

<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>HORAS*</i>	<i>HABILITAÇÃO</i>
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	3800h	Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Básico; Educação Infantil; Ensino Fundamental.
Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2850h	Pedagogia/Licenciatura. O curso está voltado para o início da Escolarização (Pré-Escola e Séries Iniciais do 1 Grau e para o Curso de Formação do Magistério em Nível de 2 Grau).

REGIÃO CENTRO-OESTE

<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>HORAS*</i>	<i>HABILITAÇÃO</i>
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	—	Pedagogia licenciatura com habilitação em Educação Infantil e Magistério Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental

REGIÃO SUDESTE

<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>HORAS*</i>	<i>HABILITAÇÃO</i>
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2400h 2460h	Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Pré-Escola com habilitação complementar em: Magistério da Educação Infantil; Magistério da Educação de Jovens e Adultos; Magistério da Educação Especial; Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio Normal.
Universidade Federal Fluminense/ sede em Niterói (UFF)	3570h	Pedagogia com habilitação em: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Orientação Educacional; Supervisão Educacional; Administração Educacional.
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2595h	Pedagogia (Magistério Anos Iniciais do Ensino Fundamental.) com habilitação em: Supervisão Escolar de Ensino Fundamental e de Ensino Médio; Orientação Educacional; Administração Escolar de Ensino Fundamental e de Ensino Médio; Educação Pré-Escolar; Educação de Adultos.
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2880h	Pedagogia com habilitação em: Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Orientação Educacional; Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Inspeção Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Magistério das Matérias Pedagógicas do Curso Normal.
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	3025h	Educação Infantil; Pedagogia com habilitação em: Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau; Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus; Administração Escolar de 1º e 2º Graus.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	2670h	Pedagogia com habilitação em: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Educação Infantil; Educação de Pessoas Jovens e Adultos; Educação e Comunicação.
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	—	Pedagogia com habilitação em: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério da Educação Pré-Escolar; Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Fundação Universidade Federal	3260h	Pedagogia habilita para a Docência em Educação Infantil e nas Séries Iniciais do

de São João del-Rei (UFSJ)		Ensino Fundamental e Gestão Educacional
----------------------------	--	---

REGIÃO SUL

<i>INSTITUIÇÃO</i>	<i>HORAS*</i>	<i>HABILITAÇÃO</i>
Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2840h	Pedagogia - Educação Infantil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2940h	Pedagogia com habilitação: Pedagogia Magistério Matérias Pedagógicas II Grau; Pedagogia Magistério para Educação Infantil; Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	3096h	Pedagogia (Séries iniciais do Ensino Fundamental) com habilitação em: Educação Infantil; Educação Especial; Orientação Educacional; Supervisão Educacional.
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2430h	Pedagogia - Ensino Fundamental, Educação Infantil e Magistério de Nível Médio.
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	3210h 3450h	Pedagogia com habilitação em: Pedagogia para Educação Infantil; Pedagogia-Magistério das Matérias Pedagógicas do 2 Grau e Educação Pré-Escolar e Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2 Grau e das Séries Iniciais do 1 Grau – Licenciatura Plena.

* A carga horária apresentada no quadro acima refere-se ao número total de horas dos cursos de Pedagogia e suas finalidades formativas e ou habilitações. Não foi possível identificar em todos os documentos analisados a carga horária destinada exclusivamente à habilitação Educação Infantil.

No período inicial do trabalho de investigação, percebi que os dados obtidos nos endereços eletrônicos das universidades²¹ caracterizavam-se por uma grande diversidade de informações, fato que me levou a pensar em novas formas de organização, de tal maneira que possibilitassem a categorização desses dados.

A princípio pensei em fazer uma análise selecionando as universidades que

²¹ Vale a pena dizer que os dados que utilizo nesta pesquisa originam-se restritamente das páginas eletrônicas a que aqui já me referi.

apresentassem em meio eletrônico a matriz curricular com seu conjunto de disciplinas, suas ementas e respectivas bibliografias. Por uma série de fatores, não foi possível encontrar todos esses dados em todas as universidades previamente selecionadas. Julgo que as impossibilidades de acesso a essas informações são de origens diversas, como por exemplo, a escolha, pelas universidades, por uma determinada estrutura na montagem do *site*, as condições materiais tecnológicas, a disponibilidade de pessoal preparado para a elaboração e manutenção desse instrumento tecnológico, o caráter de importância na seleção das informações que devem ser divulgadas via *internet*, entre outras possíveis que não cabe neste momento serem analisadas.

De posse dessas variantes foi preciso fazer uma nova seleção que viabilizasse a realização do objetivo central desta pesquisa que é compreender a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia com habilitação em educação infantil, bem como analisar as configurações que as infâncias e as crianças assumem nesses documentos, de forma atingir o maior contingente possível de universidades.

Dessa maneira foram selecionadas para compor o *corpus* de análise desta pesquisa as universidades que disponibilizaram sua matriz curricular com a apresentação do conjunto de disciplinas e suas respectivas ementas quando apresentadas ou disponibilizadas e as horas destinadas a cada disciplina, e ainda, as universidades que informavam apenas a matriz curricular com as devidas disciplinas e horas, mas cujas ementas não foram apresentadas ou encontradas. Vale ressaltar que as ementas foram utilizadas como componente auxiliar para compreensão e categorização do conjunto disciplinar dos currículos analisados. Vejamos abaixo a relação das universidades federais que oferecem o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, as quais foram selecionadas para compor o *corpus* de análise desta pesquisa:

RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES SELECIONADAS PARA ANÁLISE

REGIÃO	INSTITUIÇÃO FEDERAL	SIGLA
Norte	- Universidade Federal do Pará	UFPA
Nordeste	- Universidade Federal de Alagoas	UFAL

	- Universidade Federal de Sergipe	UFS
Centro-Oeste		
Sudeste	- Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
	- Universidade Federal Fluminense	UFF
	- Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
	- Universidade Federal de Uberlândia	UFU
	- Universidade Federal de Viçosa	UFV
	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO
	- Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
	- Universidade Federal de São João del-Rei	UFSF
Sul	- Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	FURG
	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
	- Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
	- Universidade Federal do Paraná	UFPR
	- Universidade Federal de Santa Maria	UFSM

É importante registrar que do total de dezenove universidades previamente selecionadas, três delas não disponibilizaram, até a data da pesquisa, as matrizes curriculares com suas respectivas disciplinas e ementa²² - ou estas não foram encontradas - e por isso não aparecem na constituição do quadro supracitado. São elas: Universidade Federal do Acre (UFAC), e a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) na região Norte e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) na região Centro-Oeste e que, portanto, não farão parte do quadro de análise que será apresentado mais adiante. Tinha-se em mãos efetivamente a matriz curricular de dezesseis universidades, destas, treze apresentaram as ementas e apenas quatro suas bibliografias.

Dessa forma, o *corpus* de análise desta pesquisa diz respeito às dezesseis universidades federais que oferecem o curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, totalizando dezoito cursos objetos de análise. Essa diferença numérica explica-se por termos encontrado nesse conjunto de universidades duas instituições que ofertam aos seus

²² O período de coleta de dados foi aproximadamente de julho a dezembro de 2005.

alunos até duas habilitações que tratam da formação para professores de crianças de 0 a 6 anos de idade. É o caso da Universidade Federal de Santa Maria que oferece Pedagogia para Educação Infantil e Pedagogia das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação Pré-Escolar²³ e também da Universidade Federal do Espírito Santo com o curso de Pedagogia com Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Pré-Escolar, e Pedagogia com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

Com base nas informações expostas no quadro das universidades supracitadas, senti necessidade de redirecionar a pesquisa, motivada pelo desafio de fazer um mapeamento detalhado da estrutura curricular encontrada nos cursos de Pedagogia devidamente selecionados, na tentativa de desvelar tendências teórico-metodológicas que fundamentam esses documentos.

A motivação para fazer um mapeamento da área, na questão que segue, está em consonância com a indicação apresentada por Kramer (1996), segundo a qual, há “(...) *a necessidade de que seja realizado amplo e constante estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar tanto os avanços e conquistas quanto (as muitas) lacunas existentes.*” (p.27)

De posse dos dados, apresentou-se o desafio de buscar compreender de que forma os currículos estão organizados, quais conhecimentos são priorizados e perpetuados para as novas gerações de professores de educação infantil, de que forma as crianças e a infância são tomadas como objeto, bem como perceber as áreas de estudo privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar, uma vez que se estabelecem determinados conteúdos e horas em detrimento de outros.

As análises decorrentes do material investigado serão apresentadas com detalhamento e com rigor teórico-metodológico nos capítulos que seguem. Todavia, podemos antecipar que o desdobramento dos dados, que se tornou possível através da técnica da análise dos conteúdos, trouxe à tona questões que caracterizam certa regularidade por décadas no campo da educação infantil, como por exemplo, a adaptação de metodologias e práticas de ensino provenientes do ensino fundamental, bem como inovações a exemplo de um movimento em

²³ Segundo informações obtidas na coordenadoria do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, a habilitação Pedagogia das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação Pré-Escolar estará formando sua última turma de alunos em 2007.

direção às especificidades da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade que apontam para uma Pedagogia da Infância, entre outras situações reveladoras subjacentes à criança, à infância e sua educação.

Logo após a exposição detalhada dos encaminhamentos metodológicos e das escolhas que tive que fazer durante a realização da pesquisa, apresentarei uma breve contextualização das representações decorrentes das concepções que se tem de criança, infância e sua educação. Em seguida, num esforço de síntese, farei um resgate histórico da constituição do curso de Pedagogia bem como da habilitação em educação infantil, tendo a universidade como lócus de formação. Finalizo com a apresentação das análises oriundas dos documentos previamente selecionados que são os currículos de formação para professores de educação infantil das universidades federais do país.

2 AS CRIANÇAS, A INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO

2.1 Reconhecimento do ser humano de pouca idade: contribuições sócio-históricas

De acordo com Sacristán (2005), desde o princípio da história da humanidade a criança já era percebida pelo adulto como um ser diferente dele próprio. 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 esse sujeito de pouca idade como outra categoria humana, mas por muito tempo sem relevância.

Verifica-se na obra de Ariès (1973) que, durante um longo período, a criança era inserida no “mundo do adulto” e considerada apta a participar do trabalho e das atividades desempenhadas pelos adultos quando adquiria maturação biológica, representada pelo desenvolvimento de habilidades motoras e independência física. Nessas práticas sociais as crianças se apropriavam de determinados conhecimentos compartilhando da forma de viver

dos adultos, aprendiam o que deviam saber ajudando o adulto a fazê-lo.

Entretanto, em meados do século XVI e XVII, a criança começou a ocupar um espaço diferenciado na sociedade da época, não só como força de trabalho. Primeiramente, a criança pequena era reconhecida como um objeto de *pararicação e moralização*, ao ser reconhecida como objeto do cuidado dos adultos, mas também de seu controle. Sua imagem ficou envolta em uma representação mítica de pureza, bondade e ingenuidade e, por essa razão, houve uma crescente representação pictográfica em lápides, igrejas e quadros decorativos com a figura da criança.²⁴

Contudo, para compreender os fatores que influenciaram os processos de reconhecimento deste ser criança e das formas de viver a sua infância, exige perceber a definição de seu papel seja no âmbito privado, seja no público. O âmbito privado refere-se ao ambiente familiar, e o público, às instituições sociais e educacionais onde a criança passa a fazer parte e a ser “objeto” 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.

Todavia, o reconhecimento da criança como sujeito social diferente do adulto, que possui um modo peculiar de se relacionar com o mundo e com outro, atrelado a suas condições de vida, é uma abordagem relativamente recente.

Pode-se afirmar que a forma como se vê e se trata a criança está diretamente ligada aos fatores biológicos, sociais, históricos e culturais que permeiam as relações humanas. Segundo Buckingham (apud SACRISTÁN, 2005) “*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.*” (p.26) E essas representações não são universais, elas se diferenciam de acordo com as culturas e os grupos sociais a que pertencem, nos diferentes tempos e espaços sociais.

Por esse motivo, é importante investigar os processos históricos de reconhecimento e valorização da criança no espaço sociocultural, bem como a implementação das instituições educacionais.

²⁴ 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).

Nessa trajetória histórica fica evidente que é simultânea a descoberta da infância e das instituições voltadas para sua educação. 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 (SACRISTAN, 2005).

A compreensão e o reconhecimento das imagens das crianças e da infância acompanham simultaneamente o percurso histórico da educação, mais especificamente da educação das crianças e das ciências que inauguram os estudos sobre ela.

Retomando brevemente a origem histórica da preocupação científica sobre as crianças veremos que o movimento higienista teve grande influência nos rumos científicos que se preocupavam com o controle sanitário e a preservação social. Preocupavam-se com a saúde e a contenção dos *males sociaux* advindos da pobreza. Como vimos acima, os índices de mortalidade infantil eram muito altos e, por certo, ameaçavam os interesses dominantes.

Como aponta Ferreira (2000) “[...] *o desejo de viver bem e de morrer o mais tarde possível colocam-se em primeiro lugar, traduzindo-se na preocupação pública com o controle higiênico-sanitário das populações*”. (p.81)

Estas foram às bases da descoberta da criança no campo da Medicina e da Psicologia que inicia o estudo da criança padrão, desejada e idealizada. A Psicologia do Desenvolvimento ou da Criança pautou-se na descoberta de um sujeito e da regularidade de seu desenvolvimento, acabando com constituir um conhecimento baseado em estágios que correspondiam a determinada faixa etária e suas competências, estabelecendo uma padronização do sujeito e afirmando a existência de um indivíduo universalizado. Nesse sentido, mais tarde toda a intervenção neste campo, acaba por orientar também as práticas educativas, em caráter de diagnóstico e de enquadramento.

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).

Estes construtos acabaram por definir simultaneamente a criança como diferente do adulto, como um sujeito de pequena idade, e ser inferior em capacidades, um vir – a - ser destituído de capacidades adultas, afirmado em sua negatividade. Contudo, não se pode negar que esse movimento teve um papel importante em determinado momento histórico no processo de descobrimento da criança como sujeito diferente do adulto.

A partir do final século XX é que as pesquisas em áreas como Sociologia, Antropologia, História, Filosofia e também da Psicologia assumem uma perspectiva crítica às orientações teóricas tradicionais, decorrentes de uma ciência positivista que transforma fenômenos sociais em fatos quantitativos e supostamente fixa-os numa esfera métrica com significados equivalentes.

É interessante perceber que nos últimos anos há um a intensificação dos estudos sobre a constituição histórica, social e cultural das crianças e de sua infância irão desenvolver-se no âmbito das ciências humanas e sociais sob novas bases epistemológicas.

O grande diferencial produzido, sobretudo no campo da Sociologia recente²⁵, diz respeito à legitimidade da criança como ator social de pleno direito, com características singulares, e à infância compreendida como categoria geracional²⁶ que constitui os modos de ser criança.²⁷ Nessa medida, abre-se uma nova possibilidade de interlocução disciplinar com a Pedagogia e demais áreas de conhecimento na compreensão das bases do que constitui a criança e sua infância, essa última compreendida como categoria histórica e social. 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.

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).

²⁵ Autores como Corsaro (2002), Montandon (2001), Sarmiento(1997; 2004), Jencks (2002), Qvortrup (1999), Prout (2002).

²⁶ Ver autores como Manuel Sarmiento (1997; 2004), Alan Prout (2002).

²⁷ A Sociologia da Infância prioriza o olhar sobre a criança para além do aluno, extrapolando a postura escolarizante da Sociologia da Educação (SIROTA, 1998).

Por isso, referir-se à criança e à infância no singular não comporta mais o vasto significado que elas adquiriram na contemporaneidade, haja vista a trajetória particular e os determinantes sociais em que estão envolvidas, relativos às estruturas de classe, gênero, etnia e geração 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 sócio-cultural. Por esse motivo questiona-se o próprio processo de socialização das crianças pequenas em espaços de educação coletiva, que tem como base a inserção social e a intervenção pedagógica, inevitáveis ao processo de humanização.

De acordo com Dubar (1997) e outros teóricos da Sociologia, especialmente da Sociologia da Infância²⁸, a socialização não se limita ao enquadramento e à conformação social. Ela tem como base a relação social em cujo contexto a inserção se faz necessária, porém permite às crianças uma forma distinta da do adulto de se comunicar e se expressar, por pertencer a uma outra categoria geracional, de viver experiências diferentes das experiências do contexto adulto, de estar vulnerável às condições sociais adversas, entre outras tantas razões.

Nessa perspectiva, a construção social dá-se fundamentalmente pelas relações sociais, e isso significa que a relação social implica uma relação de troca comunicacional por meio da linguagem direta e/ou indireta que ocorre entre sujeitos da mesma geração ou não, ou seja, entre crianças e crianças ou entre crianças e adultos.

Vale ressaltar que o termo socialização, segundo a concepção clássica da Sociologia da Educação, reporta à idéia de integração, conformação, enquadramento social e inserção no sentido semântico da palavra. Em concordância com essa afirmação, vemos que:

As abordagens culturais e funcionais da socialização acentuam uma característica essencial da formação dos indivíduos: esta constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, das posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas. [...] Mas estas abordagens admitem um pressuposto que as conduz a reduzir a socialização a uma qualquer forma de integração social ou cultural unificada, muito enraizada num condicionamento inconsciente (DUBAR, 1997, p.79)

²⁸ Jencks (2002), Sarmiento(1997;2004), Corsaro (2002).

Por esse motivo, o sociólogo Dubar, assim como Sarmiento, Jencks e outros autores da Sociologia da Infância, preferem utilizar em seus escritos a palavra sociabilidade em substituição ao termo socialização, por aquela subentender a complexidade peculiar da constituição do ser humano e de possibilitar a este sujeito um maior campo de ação frente às relações sociais que constituem a sociedade da qual faz parte.

Sabendo que a intervenção socioeducativa é inevitável às crianças, as instituições de educação coletiva organizaram-se em práticas pedagógicas supostamente alicerçadas em uma base maior reconhecida como proposta pedagógica ou matriz curricular, os quais por sua vez, representam uma seleção cultural historicamente situada. O que quero dizer é que somente alguns elementos da cultura considerados importantes e os conhecimentos legitimados cientificamente serão socializados com as novas gerações. Essa prática de seleção pré-existente dos conhecimentos que deverão ou não ser compartilhados não permite em absoluto o acesso a toda cultura produzida historicamente pela humanidade.

Assim sendo, conforme Moreira e Silva (2002), “Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais”. Uma proposta curricular se faz no processo e sua constituição se dá sob determinadas condições sociais e ideológicas que, *a priori*, representam determinados interesses.

Dessa forma, interessa-nos também identificar as bases curriculares que fundamentam a formação dos professores de crianças pequenas, das universidades federais em estudo.

2.2 As crianças e sua educação na contemporaneidade

Ao longo dos tempos, as diferentes sociedades organizaram a educação das novas gerações de acordo com as suas exigências, demandas e interesses culturais, sociais e econômicos em seus diferentes momentos históricos. Em meio a essa dinâmica de produção e às novas formas de organização do mercado e do trabalho, as sociedades viram-se obrigadas a atender às especificidades contemporâneas, criando alternativas de cuidado e educação da criança pequena para além do contexto familiar.

A história aponta que, a partir do século XVII, mais precisamente entre os séculos

XVIII e XIX, sucede uma mudança significativa nos modos de produção: há uma supervalorização do capital e é estabelecida a supremacia do Estado e do poder da Igreja. Em consequência, a família passa por uma reorganização estrutural, em que a mulher passa a ser responsável pelo cuidado de seus filhos. Cabe à mulher a responsabilidade maior, talvez única, de mantê-los vivos e fortes para se tornarem adultos competentes.

Para atender as mulheres que não podiam cuidar da educação e da saúde de seus filhos por causa do trabalho, ou pelas más condições de vida, foram criadas instituições educacionais reguladas pelo Estado, pela Igreja e pela filantropia, que se responsabilizavam por essa tarefa. Já para as famílias mais abastadas, as instituições educacionais tinham um caráter de formação para além da prevenção de doenças e de delinquência. Uma das diretrizes que sustentaram a manutenção da escolarização em massa, principalmente das crianças de classe popular, foi a de tirá-las da depravação, miséria, ignorância, doenças, e, acima de tudo, de discipliná-las. De certa forma, a criação das instituições educacionais teve como base o controle social especificamente das massas populares, que representam risco à classe dominante.

Era essa mesma classe dominante que ditava modelos de comportamento e conduta definidos culturalmente, dos quais se deveria ao longo da trajetória de vida aproximar-se efetivamente para se tornar um ser humano melhor e de sucesso, conforme o ideário da modernidade (SANTOS, 1997; 2000). Prevalece nessa perspectiva a busca constante do *vir – a – ser* e do entendimento da criança com um adulto em potencial, ou seja, de que a infância representa um período de transição e não de completude. Pensa-se que o presente (criança) só vale ser vivido em prol do futuro (adulto). Mas que futuro é esse? Vislumbrado por quem? E para quem?

As instituições educativas têm sua origem marcada por essa perspectiva de incompletude. Os objetivos da educação da criança justificam-se pela necessidade dela ser cuidada, disciplinada, controlada, ensinada para tornar-se um adulto que cumpra com as funções que a sociedade reserva para ele.

Como alcançar esses objetivos e quais os determinantes do processo educativo, passa a ser a preocupação central das ciências que estudarão as crianças como seres humanos de pouca idade, com vistas a alcançar o adulto ideal.

Nesse sentido, bases filosóficas e epistemológicas distintas passam a orientar o desenvolvimento científico, sobretudo na área da Psicologia, determinando a constituição da

própria Pedagogia. Por um lado, as orientações de cunho ambientalista pautam-se na maleabilidade humana, na qual o meio é prioritariamente o propulsor do desenvolvimento humano. Portanto, é preciso ter um ambiente estruturado, indicador de caminhos previsíveis para se atingir o conhecimento, havendo uma grande valorização da experiência, desde que ela seja de antemão organizada.

Sacristán (2005, p. 40) aponta que algumas versões/interpretações do ambientalismo levam a crer na existência de um perfil determinista, ao estabelecerem como certa a perdurabilidade das influências do meio sobre o sujeito em desenvolvimento.

A perspectiva ambientalista ou empirista é predominante na cultura ocidental desde o período humanista - renascentista, tendo como base o pensamento de que o ser humano é de natureza maleável, portanto, educável, confrontando-se com perspectivas inatistas.

A base inatista centra-se na existência de uma natureza humana que concebe *a priori* a inteligência e as potencialidades humanas. É a idéia de que “o que é bom já nasce feito” e os estímulos externos pouco alteram a trajetória de seu desenvolvimento.

Para Comênio (1985), em sua Didática Magna, “*Não é necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen em si mesmo e fazer-lhe ver qual a sua natureza*”. (p.104)

Na verdade, segundo essa concepção, o meio exerce a função primordial de controle, de coerção da natureza humana a favor do saber hegemônico que corresponda às expectativas de determinada sociedade. Tem-se grande preocupação em enquadrar e policiar a natureza, para que ela não seja corrompida por relações inadequadas que possa estabelecer com o ambiente.

Sobre essas bases desenvolvem-se as principais correntes da tradição pedagógica. Do determinismo, resulta um autoritarismo impositivo, que pressupõe o poder de moldar o outro conforme as crenças e expectativas dominantes, na busca constante do sujeito/adulto ideal. E para alcançar esse adulto ideal, as pedagogias autoritárias usam, como instrumento auxiliar de regulação e como corretivo às más condutas, a punição física.

Sobre o determinismo recai o peso da acumulação de experiências passadas que, segundo a perspectiva evolucionista, determinarão o futuro. Deve-se investir impiedosamente na criança pequena enquanto é maleável e animalésca, porque depois de adulto nada mais há a

fazer. Cabe aqui lembrar o ditado popular segundo o qual “é de menino que se torce o pepino”, que evidencia a disseminação dessa perspectiva.

A valorização exacerbada da infância como período áureo da educação subentende uma sutil descrença nos processos educativos que ocorrem durante a juventude e a adultez. Parte-se do pressuposto de que a maior idade deve retratar o produto final da modelagem feita na criança. O sucesso se justificaria pela qualidade de sua natureza, boa ou má.

Todos esses apontamentos sobre o ambientalismo e o determinismo, ainda que breves, servem para indicar algumas concepções que se tem de criança e infância no âmbito educacional. Também se pode balizar o poder dessas orientações, a influência que exercem sobre os menores e a importância que se dá para a sua educação.

Tem-se então que o valor atribuído à criança e à infância define o modo como essas categorias são tratadas pelos adultos. A forma de cuidar e educar adotada por uma determinada sociedade (nos mais variados grupos sociais e, sobretudo, nos diferentes momentos históricos), é também por sua vez produtora das formas de conceber as crianças e sua infância.

Só mais contemporaneamente, perspectivas pautadas na crítica às pedagogias conformadoras vêm buscando ampliar o conhecimento sobre os determinantes do fazer pedagógico, pelo diálogo com outras áreas de conhecimento, no intuito de considerar os elementos históricos sociais e culturais que constituem esses determinantes.

Assim, só recentemente as pesquisas que tratam de criança e infância em determinados campos da Sociologia e Antropologia, entre outras áreas, têm contribuído efetivamente para uma discussão mais ampla sobre a criança e a infância em sua concretude, desnuda de preconceitos e discriminações.

Com efeito, a Pedagogia tem se valido dessas interlocuções disciplinares a fim de ressignificar os conceitos e métodos aplicados à educação da criança pequena, os quais, durante muito tempo, estiveram circunscritos às perspectivas médico-higienistas e às da Psicologia do Desenvolvimento.

Uma das preocupações persistentes da Pedagogia nesse sentido pauta-se na valorização das especificidades da criança e no reconhecimento da diversidade da infância nos diferentes contextos socioculturais.

O movimento de institucionalização da Educação Infantil em creches e pré-escolas em

nosso país vem definindo de forma cada vez mais contundente a especificidade desse campo de educação, tendo conseqüências para o desenvolvimento científico e, sobretudo, para a formação dos professores para a educação infantil.

Motivada pelo desejo de compreender a história constitutiva da formação dos professores de educação infantil oferecida pelo curso de Pedagogia no âmbito das universidades públicas federais, proponho no próximo capítulo contextualizar os principais determinantes histórico-sociais que fundamentaram a elaboração dos programas dos cursos de formação para professores desde seu princípio.

3 OS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 De volta ao Começo: Um Resgate Histórico das Origens do Curso de Pedagogia

Entendo que é necessário recorrer à trajetória da configuração do curso de Pedagogia assim como do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil para que possamos ter uma visibilidade, ainda que de forma resumida, da complexidade que envolve a permanência da formação de professores nessa área de conhecimento no âmbito das universidades federais. Essa é uma questão evidentemente delicada e causadora de muitas polêmicas no campo teórico, político e econômico, haja vista a situação precária do ensino superior em nosso país. Tenho ciência de que tal realidade, aliada aos interesses hegemônicos ao nosso sistema de ensino podem reduzir o campo de ação do pesquisador, diminuindo-lhe a eficiência. Todavia, cabe a esse mesmo pesquisador, diante de uma adequada metodologia e dos elementos de que dispõe, delimitar caminhos possíveis que conduzam seu trabalho a bom termo.

Especificamente nesta pesquisa, o esforço despendido permitiu levantar alguns dados que poderão fornecer os elementos históricos que um trabalho dessa natureza requer. Temos então que a criação do curso de Pedagogia ocorreu em 1939 pelo Decreto-lei nº 1190, em conseqüência da preocupação com o preparo dos professores que atuavam na escola

secundária (Scheibe & Aguiar, 1999). A princípio a formação de professores tinha como preocupação básica formar o especialista e o professor para a Escola Normal. Vale lembrar que a Escola Normal era o espaço destinado à formação de professores da escola primária.

Nesse período, o curso de Pedagogia caracterizava-se por exercer duas funções distintas: a de formar bacharéis e a de formar licenciados em diversas áreas, entre elas a área pedagógica, que a rigor seguia a conhecida fórmula “3 + 1” na organização curricular. Nesse sistema, nos três primeiros anos eram oferecidas disciplinas de conteúdos específicos para a formação do especialista (pedagogo) e, no último ano, as disciplinas de natureza pedagógica ou didática para formar o licenciado.

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, havia uma 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 & Aguiar, 1999).

Em síntese, podemos afirmar que a estrutura do curso de Pedagogia originou-se bifurcada em dois ramos formativos distintos entre si, quais sejam, o bacharelado e a licenciatura. Em 1962 o curso passou por algumas modificações, contudo a sua dimensão dicotômica instaurada pela formação do pedagogo diversa da formação do professor permanece inalterada. Somente em 1969 ocorreram mudanças estruturais no referido curso, acabando por extinguir a formação diferenciada entre bacharéis e licenciados.

A partir dessa data este curso passa a oferecer habilitações específicas conforme determinação da lei nº 5540/68. Em outras palavras, nessa reorganização curricular o curso de Pedagogia passou a ser predominantemente formador de especialistas em educação, tais como supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, entre outros. Para Freitas “(...) esta mudança fragmentou a formação do educador acompanhando a onda tecnicista que valorizou os especialistas no controle do processo pedagógico e na garantia da sua eficiência.” (1989, p.118).

A orientação da lei nº 5540/68 não acabou por superar a dicotomia presente no modelo anterior, fazendo valer novamente a polarização no âmbito estrutural do curso. Isso quer dizer

que, permanece a dimensão de dois grandes blocos disciplinares, agora divididos da seguinte forma: há, de um lado, as disciplinas²⁹ tidas como básicas para a formação de qualquer profissional da área da educação e, de outro lado, as disciplinas específicas para cada habilitação. O curioso nessa reformulação é que a formação para licenciatura está presente como habilitação da seguinte forma: “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, abrindo a possibilidade de uma formação adjacente para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental.

Pelo Parecer CFE nº 252/69 somado à resolução CFE nº 2/69 fica estabelecido o mínimo de duração (2.200 horas) e de conteúdos presentes no curso de Pedagogia que visa à formação do profissional da área, tomando como princípio uma base comum de estudo entre todas as habilitações, seguida de uma diversidade de disciplinas equivalentes à habilitação escolhida.

Quanto a esse parecer, encontramos na obra de Bissolli (2003) a seguinte afirmação: “(...) foi de autoria do conselheiro Valnir Chagas, tendo sido incorporado à resolução CFE n. 2/69 que fixou os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. Tais peças legais nortearam a organização do curso de pedagogia até recentemente e só foram descartadas por ocasião da nova LBD – lei federal n. 9394/96.” (p.25). Vale ressaltar que a titulação conferida aos recém-formados em pedagogia a partir dessa reestruturação, era de licenciatura por entender que todos os então diplomados teriam condições de exercer o magistério no Curso Normal Superior. Essa prerrogativa suscitou o embate que envolve o curso de formação para professores de crianças pequenas que são atendidas pela educação infantil e pelo ensino fundamental, em que se pretende fazer valer a lógica de que “*quem pode mais pode também menos*”, ou seja, quem pode formar professores para atuarem na educação infantil e fundamental, por sua vez, também está em condições para trabalhar com essas crianças.

A prática embasada nessa visão reducionista e distorcida do processo educativo que diz respeito ao trabalho pedagógico com crianças pequenas nos mobiliza a pensar sobre algumas questões teóricas e metodológicas orientadoras do sistema educacional que sinalizam, ainda que nas entrelinhas das deliberações legais, quais as concepções de criança e infância prevalecem nas ações pedagógicas na medida em que enaltecem a incompletude e as

²⁹ As disciplinas consideradas como básicas são: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

ausências de determinadas competências presentes na adultez, para estabelecer uma relação de poder hierárquico de saber.

Essa postura unilateral que confere ao adulto a legitimidade de atuar com crianças menores de sete anos, independente de sua formação acadêmica, nos leva a fazer outros questionamentos como, por exemplo: como garantir a especificidade do processo educativo às crianças, diante do entendimento segundo o qual qualquer adulto formado em licenciatura está capacitado para trabalhar com um ser humano de pouca idade? E mais, quais as estratégias metodológicas utilizadas por esse professor licenciado, porém “desabilitado” em educação infantil e ensino fundamental, para manter essas crianças supostamente caladas, paradas e atentas aos conteúdos que devem ser transmitidos verticalmente de geração para geração, segundo os preceitos do ideário escolar?

Essa lógica, instituída pelo mercado, de sobreposição de funções, de esfacelamento das especificidades e do não- aprofundamento epistemológico, é típica de uma sociedade organizada sob os princípios do sistema capitalista, em que o que vale é o aumento de produção e conseqüentemente do lucro advindo do trabalho do cidadão.

Essa dimensão capitalista das sociedades ocidentais traz no bojo das suas representações o esvaziamento da composição subjetiva do sujeito. Ou seja, as pessoas são vistas apenas como números a compor o quadro populacional, consumidores em potencial, por conseguinte, trabalhadores mantenedores dessa lógica capitalista que firmou seus propósitos na vertente do Projeto Cultural da Modernidade³⁰.

No tocante à complexidade de que se reveste a discussão sobre o projeto cultural da modernidade, faz-se necessário contextualizar suas pretensões visionárias. O Projeto Cultural da Modernidade, que se inaugurou com o século XVI da era cristã e teve sua consolidação no século XVIII, apostou firmemente na racionalidade como forma de superar a barbárie. Para seus mentores (Bacon et ali), superar as mazelas da humanidade significava superar a ignorância e disseminar um conhecimento pautado na objetividade com a intenção de submeter a natureza aos desígnios do ser humano. Podemos localizar, então, um projeto de “educação para todos”.

Inaugura-se também a idéia de que os nossos sentidos podem nos enganar, tanto como

³⁰ Ver Boaventura de Souza Santos (1997,2005), sociólogo português, em cuja obra faz uma discussão sobre o projeto cultural da modernidade da sociedade ocidental, e o processo de mudança paradigmática por que passa essa sociedade a partir do século XX.

a experiência de vida calcada no senso comum. Assim, segundo essa idéia, o processo do conhecimento verdadeiro só se desenvolve se nós, sujeitos do conhecimento, conseguirmos manter um certo distanciamento do objeto do conhecimento. Tal atitude nos possibilitaria, segundo essa concepção, perceber o objeto do conhecimento para além da aparência e das impressões imediatistas que ele desperta.

Essa postura marca historicamente a transição da subjetividade para a objetividade do conhecimento científico passível de fragmentação, quantificação e por fim de um pragmatismo exacerbado atrelado à expectativa de uma vida melhor para todos.

É óbvio que o Projeto Cultural da Modernidade não se reduz a uma proposta epistemológica, vai muito além disso. Alguns autores, como Boaventura de Souza Santos, reconhecem no Projeto Cultural da Modernidade uma base sustentada por dois pilares bem definidos: da regulação e da emancipação. A regulação estrutura-se em torno de três princípios, quais sejam, o mercado, o estado e a comunidade. A emancipação, por sua vez, acomoda três lógicas: 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. (Santos, 1997. p.77)

Tanto a regulação quanto a emancipação têm como função primordial sustentar a proposta lançada pelo Projeto Cultural da Modernidade cujo principal objetivo é a superação dos problemas e das mazelas da humanidade, a favor da solidariedade, da felicidade e da paz coletiva. É um projeto ambicioso, com perspectiva teórica humanista pautada nos princípios da racionalidade laica com a pretensão de regular a vida individual e coletiva.

Para esse autor a base social está sujeita ao desenvolvimento combinado desses princípios e lógicas, os quais, mesmo em um exame superficial, evidencia-se serem de consecução muito difícil, dada a tendência de maximização individual que cada princípio ou lógica possui. Isso quer dizer que o Projeto Cultural da Modernidade está periodicamente sujeito à sobressaltos decorrentes de excessos e/ou déficits na relação entre os princípios e lógicas constantes dos pilares que o sustentam.

Boaventura de Souza Santos identifica, com o advento do capitalismo (sec. XVIII e XIX), o mais sério abalo sofrido pelas expectativas e promessas iniciais do Projeto Cultural da Modernidade.

O princípio do mercado tem um desenvolvimento inimaginável até então e tende a colonizar todos os outros princípios e lógicas. Até mesmo a racionalidade técnico-científica

que experimentou também um desenvolvimento extraordinário nos séculos XVI, XVII e XVIII, passou gradativamente de parceira a “colônia” do princípio do mercado. A produção do conhecimento no início da modernidade projetada para beneficiar TODA a humanidade, vê-se, a partir do advento da exacerbação do princípio do mercado, à mercê dos interesses de UMA classe social, ficando por isso, em muitas situações, manifestada no momento de definir princípios, direções e conseqüências.

Todavia, Boaventura Santos (1997) alerta para a amplitude de objetivos que estão presentes nesse projeto, 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.”* (p.78)

É justamente em razão do não-cumprimento de suas promessas de melhoria de vida e de bem-estar social para todos que se instaura a crise do Projeto Cultural da Modernidade, o que faz suscitar uma série de discussões a respeito da epistemologia do paradigma dominante gerada pelo avanço do conhecimento. Paraphraseando Boaventura Santos (2005), *o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda o paradigma da modernidade.*

Feita essa rápida explanação a título de localizar o leitor sobre alguns aspectos que perpassam pelo Projeto Cultural da Modernidade e ciente de que este é um assunto relevante na área, e por este motivo requer um espaço ampliado de discussão, julgo necessário retomar as questões que estavam em pauta até o momento e que dizem respeito à pedagogia e sua trajetória histórica, principalmente no âmbito das políticas educacionais.

A crise instaurada no ensino superior brasileiro, assim como nos demais segmentos da sociedade, decorre de uma dimensão epistemológica evidentemente complexa do ponto de vista socioestrutural, haja vista que a dinâmica política que voga em nosso país, a meu ver, possui nítido caráter emergencial, por assim dizer, os problemas são resolvidos ou paliativamente solucionados à medida que estes alteram drasticamente a rotina diária ou quando estudos estatísticos provocam uma comoção na sociedade. Em outras palavras, poderíamos ousar na afirmativa de que temos uma trajetória política com traços definidos de planejamento e gestão que não visa ao bem-estar social coletivo para todos.

De fato, o que vemos na educação brasileira é uma centralidade de esforços por parte

do Estado em atender o maior número possível de crianças em instituições de educação coletiva. Contudo, há uma enorme contradição entre esses esforços e o fornecimento de condições necessárias para cumprir a trajetória que se pretende alcançar no intuito de estabelecer um compromisso com a qualidade de formação de professores nas universidades. No que se refere ao quadro de profissionais da área, a adoção de medidas pouco contundentes não resultam de fato em condições favoráveis de trabalho, no aperfeiçoamento do plano de carreira, remuneração, formação em serviço, infra-estrutura física e material, bem como não promovem a sustentação de pessoal qualificado no quadro funcional das instituições educativas.

Esse arcabouço situacional revela a escala de importância ocupada pela educação em nossa sociedade, como também, por outro lado, reforça a luta deflagrada pelos movimentos organizados³¹ que ganharam força nos anos 80, os quais têm como eixo central a defesa por um ensino superior brasileiro público e de qualidade, concomitante à luta pela garantia da formação de professores dentro das universidades.

Nesse contexto, cabe analisarmos a legislação pertinente às políticas educacionais da área pedagógica das quatro últimas décadas em nosso país, bem como o papel desempenhado por esses movimentos. 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 mais uma mudança no âmbito das políticas educacionais expressa pela lei 5692/71 que fixa algumas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei, formulada sob grande influência do conselheiro Valnir Chagas (Bissolli), inaugura a preocupação com a formação de professores para as séries iniciais da escolarização, por conseguinte da pré-escola, assim como a formação de professores para educação especial (deficiência mental e/ou auditiva).

A indicação feita pela LBD 5692/71 sobre a formação para atuar na educação pré-escolar³² e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental está posta no artigo 30 desta lei da seguinte forma:

³¹ Entre esses movimentos cabe destacar: ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação); ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior); ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade).

³² Com a Lei 9394/96 o termo pré-escolar é substituído por educação infantil. Entende-se educação infantil como nível de ensino dirigido às crianças de zero a seis anos de idade.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

De acordo com Pimenta (1994), a deliberação expressa no artigo que estabelece a formação mínima no curso do magistério, agora oferecido em forma de habilitação específica em nível de segundo grau, permite formar professores para trabalharem desde a educação pré-escolar até a 6ª série do primeiro grau. Essa amplitude de possibilidades acenada ao professor traz consigo um caráter fragmentário de formação, aliado ao viés tecnicista subjacente à LDB.

Pimenta (1994) chama a atenção para o movimento de extinção oriundo dessa nova regulamentação “(...) *os antigos institutos de educação, pouco a pouco, deixaram de existir, e a formação de professores para ministrar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos superiores de pedagogia.*” (p.46). Podemos afirmar que esse movimento indica uma mudança paradigmática na formação dos professores para a educação infantil, já que historicamente em nosso país o *locus* de formação para esses profissionais até os anos 70 era a Escola Normal e o Instituto de Educação, e, é com o advento da LDB 5692/71 que esta formação dar-se-á na Habilitação Magistério.

Vimos também que a referida lei federal dedica à educação pré-escolar dois de seus artigos atribuindo ao Estado o papel de “velar” para que os sistemas de ensino ofereçam conveniente atendimento em jardins de infância ou similares para crianças menores de sete anos (Vieira,1999). Podemos localizar no artigo 19 dessa lei a seguinte indicação:

Parágrafo 1º. As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

Parágrafo 2º. Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos

recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971, cap.II, art19, par.I e II)

Com base nesse artigo, concluímos que a referência à educação pré-escolar indica o reconhecimento, por parte das autoridades legislativas, de que há um contingente de crianças menores de sete anos que buscam por atendimento educacional, e que essa procura é muito expressiva nas famílias mais pobres e de pais trabalhadores. Porém, o Estado reserva-se a posição de “velar” para que essas crianças sejam atendidas pelo sistema de ensino de forma direta ou em caráter de convênio, resguardando-se de qualquer responsabilidade de garantir o direito de acesso a essas crianças.

Kuhlmann (2000) faz uma análise mais contundente do ponto de vista da tomada de decisão do Estado frente à educação pré-escolar apresentada no texto da lei 5692/71, criada para substituir a LDB 4024/61, a qual também dá pouca importância à educação das crianças menores de sete anos, somada à desatenção no que se refere à formação específica dos profissionais/professores que atuam junto a essas crianças.

De acordo com esse autor, o verbo “velar”, eixo de ação dos sistemas de ensino, constante no artigo 19, parágrafo 2º da lei 5692/71, comporta vários significados: “(...) *de origem latina, velare tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se; num segundo sentido vigilare, também de origem latina, na intenção da lei quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Nesse último caso, a palavra vem da idéia de vigiar, velas acesas, que, por sua vez, lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em torno do sistema educacional*”. (KUHLMANN, 2000:490)

Para Kuhlmann essa lei estabelece o papel do professor pré-escolar como tutor responsável pelo cuidado e vigilância das crianças com idade inferior a sete anos, ou seja, sua função é definida pelo controle do comportamento das crianças, em detrimento de uma educação para emancipação do ser humano (BONETTI, 2004).

Ainda com relação a essa lei federal no que se refere à educação pré-escolar, Bonetti (2004), ressalta a existência de duas formas de tratamento ao fazer referência à criança e seu nível de ensino. Vemos no primeiro parágrafo que a criança recebe a denominação de aluno, ainda que com idade abaixo de sete anos, quando goza da possibilidade de ingressar no ensino de primeiro grau. E, logo a seguir, essa mesma criança com idade inferior a sete anos perde o

tratamento de aluno em virtude de freqüentar espaços educacionais como “escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Indiscutivelmente essas duas formas de conceber a criança e sua educação trazem para o centro das discussões a tomada de posição subjacente à escolarização como espaço por excelência de ensino e de transmissão de conhecimentos com base na fragmentação de conteúdos a serem aprendidos pelo aluno. Em contrapartida, na educação infantil pressupõe-se, ainda que numa interpretação equivocada ou por desconhecimento, uma relação entre professor e criança pautada apenas no cuidado e no controle de comportamentos inadequados para a lógica do adulto, portanto uma ação educativa sem qualquer sistematização de conteúdos que caracterizem o processo de ensino e aprendizagem segundo a visão escolarizante.

De toda forma, a lei 5692/71 retrata um processo político, econômico e social muito intenso, vivido durante o governo de regime militar. Durante esse governo proclamou-se o ensino técnico ofertado no 2º Grau como o “trampolim” para formação qualificada e profissionalizante do aluno, bem como a garantia de emprego após a sua conclusão. Por esse motivo, vemos nos anos 70 e até o início dos anos 90 uma valorização e uma expansão exacerbada desses cursos técnicos em todo território nacional.

Outras reformulações voltaram a ocorrer somente nos anos 90 com a aprovação da lei nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa lei fica prevista, no artigo 63, a formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental em curso normal superior. Destinado a compor os Institutos Superiores de Educação que tratariam da formação desses professores, esse curso fomentou a descaracterização da formação acadêmica universitária tão fortemente reivindicada por esses profissionais³³.

O fato de não privilegiar o caráter de docência dos cursos de Pedagogia que de alguma forma sempre esteve presente na constituição desse curso, aponta para a formação somente do especialista, como está expresso no artigo nº 64 : “*A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a*

³³ Sobre esse assunto ver trabalho de Roselane Fátima Campos (2004) intitulado: “O Cenário da Formação dos Professores no Brasil”, em que analisa os impactos da reforma dos cursos destinados à formação de professores no Brasil.

educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional”.

Diante do conjunto de documentos legais que facultaram o processo de mudanças ocorridas na instauração e permanência do curso de Pedagogia no âmbito das universidades, podemos concluir que a discussão em torno dessa temática é bastante polêmica do ponto de vista da função formadora da Pedagogia: o egresso desse curso deve ser especialista, professor ou pesquisador? E ainda: a universidade suporta a formação de professores para educação infantil? De acordo com Scheibe & Aguiar (1999), 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 o caráter formativo que deve seguir a Pedagogia. Para as autoras, “O debate sobre a formação do educador no curso de Pedagogia expressa hoje o conflito de posições teórico-metodológicas, epistemológicas.” (p.09).

Como conseqüência, essa problemática foi palco de discussões calorosas no cenário atual, culminando com a elaboração e aprovação, em dezembro de 2005, do documento legal intitulado: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Esse movimento político gerou muitas polêmicas em torno das propostas advindas dos movimentos organizados, representados pelas associações como ANFOPE, FORUMDIR³⁴ e pelo documento conhecido como Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

Num esforço de síntese, considero que o principal ponto de divergência entre as posições bem marcadas por essas associações emerge dos conceitos que fundamentam o propósito de formação do curso de Pedagogia. A meu ver, a ANFOPE, entre tantos pontos de reivindicação, defende a docência como base da formação de qualquer profissional da área de educação; já o FORUMDIR concentra sua posição em prol da gestão e, por último, o Manifesto de Educadores Brasileiros aposta no fim da docência no curso de Pedagogia.

É importante registrar que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 13 de dezembro de 2005 traz como orientação para os cursos de Pedagogia, a formação de professores circunscrita às funções do magistério na Educação

³⁴ FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas do País)

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. De acordo com esse mesmo documento, a organização do curso de Pedagogia se dará 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.*” (MEC, 2005).

É interessante ainda destacar que o processo de elaboração e de aprovação dessa Lei representou um marco político de negociações entre os órgãos governamentais que representavam o Estado e a sociedade civil através de suas associações. Contudo, se houve avanços houve também limitações no que se refere ao atendimento de muitas reivindicações. Este 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.

São nessas condições de instabilidade e de desencontros quanto ao entendimento da importância da formação dos professores de crianças pequenas, na universidade, que se configuram as normativas legais que permitem a formação para professores de educação infantil no ambiente acadêmico. É importante registrar aqui que se entende por universidade um espaço por excelência de diversidade de conhecimentos, de acesso às pesquisas, de participação política e social, enfim, um espaço democrático multidisciplinar.

Cabe ainda dizer aqui que, pelo fato de essa lei ter sido aprovada recentemente e de as universidades estarem passando por um processo de ajustes e de implantação das medidas sugeridas nesse documento, é precipitado neste estudo fazer qualquer tipo de avaliação sobre os encaminhamentos decorrentes dessas deliberações legais, uma vez que não se tem ainda uma trajetória histórica que possa nos fornecer dados consistentes para análise.

Por fim, entendo que refazer esse percurso histórico, ainda que muito breve, é de fundamental importância para que possamos entender as discussões sobre o caráter formativo no curso de Pedagogia, e que permanecem até os nossos dias no tocante à identidade profissional do pedagogo e dos professores, neste caso específico, dos professores de educação infantil, bem como as políticas que envolvem essa profissão, as condições e planos de carreira. Como bem afirma Kramer (2005), “*Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é*

baseada nessa descontinuidade; somente os seres humanos têm história (...). (p.28).

A fim de dar continuidade a essa história, veremos, a seguir, os caminhos tortuosos percorridos pelos professores de educação infantil, caminhos esses marcados por avanços e retrocessos em decorrência das discussões advindas da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC), da aprovação e implantação da lei nº 9394/96 e também do Parecer 009/2001.

3.2 Especificidades do Professor de Educação Infantil e sua Formação Inicial

A educação das crianças pequenas brasileiras deixou de ser, nas últimas décadas, uma responsabilidade exclusiva das famílias ou grupos sociais restritos para ser compartilhada com outros setores públicos, à medida que uma nova estrutura social, peculiar nas sociedades modernas e em ascensão, altera as formas de trabalho, de organização familiar e conseqüentemente, as formas de cuidar e educar as crianças³⁵.

Destarte, a Educação Infantil tem passado por muitas mudanças, especialmente a partir dos anos 80 e com muita intensidade nos anos 90. Essas duas décadas são marcadas é marcado por 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 abertura política nos anos 80 que culminou com a homologação da Constituição Federal de 1988.

A Carta Magna de 1988 definiu, em um de seus artigos, “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (Art. 208,IV). Também apresentou pela primeira vez o atendimento em creches e pré-escolas como um direito da criança e 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.*” (p.14).

³⁵ Para maior aprofundamento sobre o assunto ver CRAIDY e KAERCHER (2001); FREITAS(2003); GONDRA(2002); KULHMANN JR. (2001), SARMENTO (1997)

Sem dúvida esse documento maior representou um marco no movimento pelos direitos das crianças à educação, na medida em que se vislumbram inúmeras possibilidades de atendimento em instituições educativas de modo diferenciado das práticas desenvolvidas no espaço familiar, nos hospitais e nas escolas de ensino fundamental.

É a partir dessas deliberações legais expressas no artigo 208, IV da Constituição que é reconhecido o direito a todas as crianças menores de sete anos de frequentarem as creches e pré-escolas, independente de serem ou não filhos de mulheres trabalhadoras, desde que isso seja um desejo também de seus pais. Desse modo, fica sob responsabilidade do Estado o oferecimento de creches e pré-escolas públicas para atender essa nova categoria de utentes.

De fato, a constituição de 1988 simboliza a primeira iniciativa em resguardar, ainda que, na forma da lei, os direitos da criança. Nessa esteira, seguiram-se outras deliberações legais, como por exemplo, a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Em convergência com esse movimento social, político e científico que marca a produção dos anos 90 surgem outras indicações normativas e de regulamentação, que de alguma forma tomam a criança e a sua educação como elementos centrais de discussão, num esforço de demarcar o que é próprio do campo de conhecimento da educação infantil, somadas à preocupação de estabelecer medidas praxiológicas no âmbito das instituições de educação infantil³⁶.

Na área da Educação, a produção científica dedicada à educação infantil é muito recente se considerarmos o tempo de desenvolvimento das demais áreas de conhecimento correlatas às Ciências Humanas. Esta é, portanto, uma área ainda em construção e, por essa razão, extremamente fértil de indagações, exigindo ainda a definição de bases teórico-metodológicas em seu processo de consolidação científica.

A ampliação gradativa da relevância dada à educação infantil passou a exigir o crescimento de pesquisas que dessem visibilidade às especificidades das instituições responsáveis pelas crianças, assim como a preocupação com a formação dos professores de crianças de zero a seis anos de idade.

Logo, as produções científicas para essa área têm sido indispensáveis na tentativa de suscitar reflexões e análises, bem como indicar os meios de atuação que legitimem o valor e a

³⁶Ver: Lei orgânica de Assistência Social (1993); Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1999).

necessidade dos diversos segmentos e contextos da educação infantil.

Nesse cenário de inquietações, o Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) publicou, entre 1994/1996, uma série de fascículos a que denominou de “Política Nacional de Educação Infantil”, sob a coordenação geral de Ângela Maria Rabelo F. Barreto³⁷. Nessa série são feitas considerações a respeito da educação infantil e seu contingente de funcionamento. Segundo Barreto, “(...) *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 (...)*” (1995:08).

Essas publicações, também conhecidas como “cadernos”, trazem como ilustração das capas várias “carinhas” de crianças com o objetivo de representar a diversidade de etnias de que é composta a população brasileira. A coleção é formada por cinco exemplares, quais sejam:

1. - Educação Infantil no Brasil: situação atual – 1994;
2. - Política nacional de educação infantil – 1994;
3. - Critérios para um atendimento, em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças – 1995;
4. Por uma política de formação do profissional de educação Infantil – 1994;
5. - Propostas Pedagógicas e Currículos em Educação Infantil - 1996

É importante registrar que esses materiais resultaram de um movimento político de formação que contou com a colaboração representativa de professores, pesquisadores da área e de organismos governamentais que, no exercício democrático que envolve o 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.*” (MEC,1993:17).

³⁷ Coordenadora Geral de Educação Infantil do MEC e professora do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília.

Nesses exemplares também podemos localizar a preocupação com a formação dos professores, na medida em que ressalta 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 fundamental³⁸.

Em razão 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.*” (MEC,1993:16).

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, plano de carreira e remuneração adequada.

Concomitante à série de publicações a que acima me referi, 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 no congresso nacional, fato que postergou a aprovação dessa lei para dezembro de 1996.

Marco histórico na constituição da educação infantil, a LDB 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 (Cerisara, 1999). Contudo, é preciso estarmos alertas 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 de pessoal em defesa da especificidade e da qualidade de atendimento na

³⁸ Ver autores como Kishimoto (1999) e Vieira (1999), que trazem a discussão sobre o nível de escolaridade das professoras que atuam na educação infantil.

educação das crianças menores de sete anos.

Resumidamente pode-se afirmar que o sistema educacional de ensino com a nova LDB traz no cerne de sua estruturação avanços e permanências que, a meu ver, requerem alguns cuidados na sua implementação. Com base nas reflexões feitas por Cerisara (1999), é possível enumerar três questões merecedoras de atenção por parte dos organismos governamentais ou não-governamentais, bem como dos professores e pesquisadores da área, são elas: a educação infantil como nível de ensino, portanto pertencente à educação básica; a educação infantil como espaço de cuidado e educação e, por último, a formação dos professores que trabalham em creches e pré-escolas.

Primeiramente, cabe reconhecer a importância da migração da educação infantil para as secretarias de educação, como ação legitimadora da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade enquanto primeiro nível de ensino da educação básica. Contudo, essa condição alerta para os riscos de haver uma transposição das práticas escolarizantes do ponto de vista da perspectiva preparatória e de compartimentação de conteúdos desenvolvidas pelo ensino fundamental para a educação infantil, uma vez que essa medida ocorre em descompasso com a realidade formadora dos professores somada às condições materiais de infra-estrutura das redes/unidades educacionais.

Vale ressaltar que a posição tomada neste trabalho não é a de demarcar a educação infantil em oposição ao ensino fundamental, tampouco de negar a importância desses níveis de ensino ou mesmo de não reconhecer a necessária articulação que deve existir entre estes. Fazer essa oposição seria como bem afirma Kulhmann (2003) “(...) *um comportamento de avestruz diante da realidade nacional, como que representando a 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.*” (p.63)

A defesa que se faz é de que a educação infantil assim como o ensino fundamental são esferas educacionais constituídas de especificidades diversas e diferentes entre si, que devem ser reconhecidas e consideradas no momento da formulação das propostas pedagógicas e conseqüentemente das ações que delas decorrem. Portanto, o comprometimento com a educação revela-se na preocupação em tomar também a criança como ponto de partida do processo ensino- aprendizagem independentemente de faixa etária, classe social, raça, etnia e gênero.

A ênfase dada a essas duas dimensões, de cuidado e educação do trabalho com as

crianças pequenas, evoca a tradicional dicotomização do trabalho pedagógico, presente por muito tempo - e talvez ainda o seja em algumas instituições -, em que as atividades educacionais, propostas pela professora, resumiam-se ao uso de “lápiz e papel”, e na contramão do processo educativo desenvolvia-se um trabalho assistencial representado por momentos de cuidado (higiene, alimentação, preservação da saúde) que eram de atenção das profissionais, não- professoras, comumente nomeadas de auxiliares de sala.

Cerisara (1999) 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.*” (p:16 e17)

A interpretação equivocada das duas dimensões que balizam 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 atenção às necessidades humanas primárias. Com efeito, Kulhmann (2003) faz uma afirmação contundente a esse respeito que de certa forma consegue resumir a importância de cuidar e educar, “(...) *A expressão (cuidar e educar) tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la.*” (p.60)

Parece ser no atendimento às classes menos privilegiadas que essa divisão entre as duas dimensões se faz mais forte. Novamente Kulhmann (1998) faz uma crítica expressiva quanto à idéia de que as instituições de caráter assistencial que atendem crianças advindas de uma condição social pobre 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 – “não para a emancipação, mas para a subordinação”. (73)

Com a intenção de resguardar o significado de educar e cuidar, palavras aparentemente simples, mas de muita complexidade, tem-se a expressão *educare*, que segundo Rosemberg (apud Campos, 1994) é de origem inglesa e foi cunhada por Bettye Caldwell, psicóloga norte-americana, na tentativa de fusão dos conceitos de educar e cuidar.

A adoção desse termo talvez possa levar à reflexão sobre possíveis caminhos em busca da superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de educação e assistência, uma vez

que toda intervenção junto à criança pressupõe uma ação educativa, seja ela de cunho “educacional ou assistencial”.

Penso que este seja um dos grandes desafios para a Educação Infantil, uma vez que é necessário romper com a visão paradigmática de que a educação significa um bem para todos, salvo de qualquer tipo de intencionalidade, de ideologias e de julgamento de valores. A idéia ingênua, ou talvez não o seja, de que educar seja pura e simplesmente algo positivo, neutro e emancipador está presente no discurso político e acadêmico. Essa visão de neutralidade não é, a meu ver, consistente, uma vez que o próprio pensamento educacional não toma como consenso a constância de elementos comuns entre creches e pré-escolas que atendem a segmentos sociais diferenciados. E aí corremos o risco de reproduzir o que está posto pela classe hegemônica, ainda que essa classe possa não ter consciência plena dessa ação, que é educar alguns para emancipação e outros tantos para a subordinação.

É nesse panorama de reformulações e de tentativa de definições de papéis, de posições teóricas e da função da educação infantil que emerge a preocupação com a formação dos professores de criança pequena.

A preocupação com a formação dos professores de educação infantil tornou-se pauta de discussão da agenda política e da área acadêmica por volta do final dos anos 90 em consequência do texto apresentado pela lei 9394/96 que propõe em seu artigo 87, inciso 4º: *“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* citada nesse artigo 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). Ao mesmo tempo em que a lei estabelece a formação em nível superior, ela engendra mecanismos que podem agilizar a realização dessa formação, tais como a criação de uma nova modalidade de curso, paralelo ao curso de Pedagogia, denominado curso normal superior, especificamente voltado à formação dos professores de educação infantil.

Essa disposição legal desencadeou uma série de debates calorosos na área da educação, uma vez que vem na direção contrária às críticas e às reivindicações gestadas no campo da educação infantil que referendam a formação desse professor no âmbito das universidades, bem como o aprimoramento de políticas de profissionalização que propiciem a formação continuada.

Concretamente, o que se vê nesse curso normal superior é um aligeiramento na formação dos profissionais da educação, que só se justificaria como medida alternativa para alcançar a ascensão da escolaridade através do nível superior diferente do espaço de formação concedido pela pedagogia.

Kishimoto (1999) e Campos (2004) apresentam alguns problemas relacionados à formação do curso normal superior cuja filosofia, do meu ponto de vista, reafirma um comprometimento com a construção do conhecimento dos professores por uma perspectiva pragmática de caráter emergencial dado o formato do curso e a proposta apresentada. Campos (2004) refere-se à natureza formativa dos cursos normal superior da seguinte forma: “(...) *moldados por uma lógica pragmática, centrados na gestão da classe escolar, associados a formação de nível médio e, portanto, no imaginário dos estudantes, socialmente menos valorizados(...)*”. (p.24)

É possível perceber a fragilidade formativa através da composição docente que exige a qualificação de apenas 10% de professores mestres, diferentemente da pedagogia que exige 50% dos docentes com mestrado e doutorado para que a instituição possa atingir o conceito A. Além da significativa redução da carga horária (de 3200 horas para 1600 horas de duração) em virtude do aproveitamento das horas computadas em estudos correlatos e das práticas de ensino efetuadas no local de trabalho desse professor em formação, há a falta de articulação entre teoria e prática quando é validada a prática de ensino no local de trabalho de aluno. Kishimoto (2002) alerta para o risco dessa prática: “(...) *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*”. (p.73).

Em consonância com essa preocupação Nóvoa (1997) diz que “(...) *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal*.” (p.25). Essa perspectiva indica possíveis caminhos que possam levar a superação da dicotomização, uma vez que se propõe a discutir a prática da docência vivida à luz das reflexões teóricas.

É importante observar que a realidade instituída com a consolidação do curso normal superior aponta para uma tendência de formação, que se insere na formação para professores do ensino fundamental e da educação infantil. A pesquisa realizada por Campos (2004) revela que há uma secundarização da formação para professores de educação infantil em relação à

formação para professores do ensino fundamental, como mostra a autora: “*Se considerarmos somente os cursos que informaram oferecer habilitações para as docências em referência, temos um percentual de aproximadamente 98,48% voltados para preparar professores para as séries iniciais; já para a docência na educação infantil, aproximadamente, apenas 60,16%.*” (p.25 e 26)³⁹. Portanto, de posse dessas informações, não há dúvidas de que a educação infantil encontra-se numa posição de segunda ordem no âmbito da formação do curso normal superior, embora o curso normal superior tenha o seu surgimento atrelado à necessidade de formar professores da educação básica no ensino superior, conforme indicação da lei 9394/96.

Essa é uma prática recorrente que decorre da lógica política de formação que entende que “*o que pode mais, pode também menos*”, ou seja, quem pode formar professores para atuar com crianças pequenas, pode também exercer a docência com as crianças. Entretanto, na década que se segue, o caráter desses cursos de formação para professores de educação infantil foi tomando uma outra dimensão formativa, como decorrência dos debates travados pelos pesquisadores da área a respeito da especificidade de que se reveste a formação desse profissional que difere dos demais níveis de ensino.

Vejamos, por exemplo, o Parecer CNE/CES 009/2001 que dispõe sobre a LDB 9394/96 especialmente sobre a formação de professores em nível superior, seja ela feita em Universidade ou em Instituto Superior de Ensino. Em seu texto apresenta os seguintes objetivos:

1. dar base comum à formação docente por meio de diretrizes que possibilitem a revisão criativa dos modelos em vigor;
2. estabelecer sintonia entre a LDB 9394/96 e os parâmetros /referências para a educação básica e a formação de professores.

De acordo com Bonetti (2004), esse parecer “reafirma preceitos já apresentados no Documento de 2000, no entanto, apresenta objetivos mais diretivos e fechados ao propor dar “base comum” para atuação em toda a educação básica, centrando-se na sintonia com a reforma da educação básica, não mais oferecendo “orientações gerais” para a

³⁹ A autora chama a atenção para a somatória dos dados que extrapolam o percentual de 100% em razão de alguns cursos oferecerem as duas licenciaturas simultaneamente. Para maiores informações ver Campos (2004)

profissionalização, como a Proposta de 2000, nem dando subsídios, como no RFP/1998.” Essa indicação supõe um estreitamento entre a formação para professores de educação infantil e a formação para professores do ensino fundamental, mas não no sentido de uma aproximação e sim na direção de uma justaposição e submissão da primeira à segunda, sobretudo porque esse Parecer trata de forma periférica a função de educar e cuidar como função específica da educação infantil, ainda que traga aparentemente um reconhecimento da especificidade do trabalho desse professor que é diferente do dos demais níveis de ensino. Contudo, acaba por diluir essa diferenciação quando apresenta uma proposta de educação básica única submetendo a educação infantil a adaptações recorrentes do ensino fundamental. Por esse ângulo, dispõe da especificidade dessa docência da seguinte maneira: “(...) é importante observar que a lei prevê que as características gerais de formação devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como a cada faixa etária. (MEC/CNE, 2001, p.13, apud Bonetti, 2004).

Em linhas gerais, a proposta de formação para professores apresentada nesse documento tem como fundamento a educação básica, devendo esta ser adequada ou adaptada aos diferentes níveis que a constituem. Em contrapartida, os princípios que a norteiam devem ser únicos, em forma de “base comum”. Essa posição demarca um descompasso entre a especificidade de cada nível de ensino da educação básica, uma vez que impõe uma universalidade epistemológica para segmentos educacionais diferentes, cabendo a possibilidade de adequação a cada nível da educação no âmbito dos conteúdos curriculares. Prevalece, desse modo, a centralidade na educação escolar pela lógica do ensino fundamental, à qual deve se adequar a educação infantil.

Vale ressaltar que essa legislação, diferentemente das anteriores, desloca a responsabilidade do “fracasso escolar” que até então recaía sobre as crianças, uma vez que elas é que tinham que ser adaptadas, para o professor, a quem cabe a tarefa de adaptar a proposta conforme a faixa etária. Nessa perspectiva o professor torna-se o protagonista do processo educacional e responsável pelos sucessos e mazelas decorrentes de suas escolhas de adaptação no processo educacional.

É interessante observar que, ao resgatar as informações a respeito da instauração da educação infantil na sociedade brasileira e do caráter formador desses professores, deparai-me com um acervo histórico permeado por reivindicações advindas de diversos segmentos sociais: deliberações legais; iniciativas de funcionamento da educação infantil sob várias

visões: filantrópica, higienista e de reflexão pedagógica; também é possível perceber no âmago de sua constituição a ocorrência distinta da dupla função exercida pelas instituições infantis que é de cuidado para as crianças pobres e de educação para as crianças mais abastadas economicamente⁴⁰.

A apresentação desses fatores determinantes na constituição da educação infantil e, por conseguinte, na formação dos professores que atuam nesse segmento da educação, não segue uma linearidade de acontecimentos, uma vez que a história se faz pela dinâmica da realidade que, por sua infinita capacidade de transformação não cabe conferi-la nos fragmentos seqüenciais do tempo cronológico.

Kishimoto (1999) corrobora esse entendimento ao mostrar que, embora seja recorrente a afirmativa de que a formação dos professores em educação infantil é prática recente, como decorrência da política de formação dos anos 80, como já vimos no início deste capítulo, não é conclusiva, uma vez que dados estatísticos disponíveis no MEC/SESu/Cosin/Dain⁴¹ apresentam que nos anos 30 já era possível encontrar em duas universidades a formação para professores de educação infantil em nível superior: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com licenciatura em educação pré-escolar e a Universidade Federal do Paraná.

Para essa autora a expectativa pela formação em nível superior data da proclamação da República, por intermédio da lei estadual nº88 que previa a criação de um curso superior para formar professores de escolas normais e de ginásios. Esse curso seria ministrado na Escola Normal de São Paulo, porém, foi em 1931 que se criou a faculdade de educação permitindo a oferta desses cursos.

Diante de tantas informações, nota-se que há uma preocupação constante com a formação dos professores em educação infantil, bem como com o local ou a instituição em que deva ser levada a efeito. Embora a formação destes tenha sido uma prática recorrente nos cursos de 2º grau⁴², as discussões sempre apontavam a importância de esta formação ser assumida pelo ensino superior. Em consonância com essa perspectiva, Formosinho (2002) assegura que “(...) a universidade tem um papel insubstituível no sistema educativo, pois só a universidade permite formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e

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

⁴¹ De acordo com Kishimoto (1999), esse é um banco de dados que possui informações sobre cadastros de instituições de ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia.

⁴² Ver Pimenta (1994).

contextualização, só a universidade tem um investimento constitutivo na produção de conhecimentos e na análise crítica da realidade e da sociedade”. (p.170)

Ao mesmo tempo, esse autor toma cuidado ao defender a formação dos professores nas universidades, já que estabelece como condição que os avanços oriundos desse espaço institucional de formação estejam para além das vantagens provindas do estatuto social da profissão, tais como a progressão em carreira, reconhecimento social, ascensão salarial, etc. A expectativa é “(...) *a possibilidade de formar profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos*”. (2002, p.172)

Formosinho (2002), embora defenda que a formação dos professores de todos os níveis de ensino seja feita no âmbito das universidades, faz algumas ressalvas quanto à possibilidade de isolamento contextual que esse fato possa fazer surgir. Isso significa que, embora a universidade seja por excelência um espaço de pesquisa, de democratização de conhecimentos e de reflexões à luz das teorias, pode fixar-se também num processo de fechamento de possibilidades e de afastamento das preocupações pragmáticas em consonância com a lógica acadêmica tradicional. Essa lógica diz respeito à configuração dos cursos de formação alicerçados numa estrutura orgânica de funcionamento que, num esforço de síntese, apresenta uma justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado. Essa organização dificulta o surgimento de debate do ponto de vista interdisciplinar. Enfim, segundo Formosinho, há um movimento de polarização entre teoria e prática e/ou entre conhecimento científico e senso comum que pode caracterizar um estado de *academização*⁴³

Dessa forma, interessa saber como ocorre essa formação nos cursos de Pedagogia, uma vez que os currículos estão elaborados com base em determinadas orientações teóricas e metodológicas que correspondem a interesses hegemônicos, vindo a culminar com a seleção de conteúdos intelectuais a serem aprendidos. Citando Popkewitz (1997), podemos afirmar que *um currículo é uma prática socialmente construída e politicamente determinada*. E ainda, 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*

⁴³ Esse termo foi cunhado por Raymond Bourdoncle (1997), em que discute temas ligados à formação de professores.

fronteiras e possibilidades quotidianas”. (p. 47)

Sacristán (2000) levanta contundentes questões acerca do currículo com as discussões sobre o caráter político, social e balizador das ações pedagógicas. Afirma: “*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 (...) 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*”. (108)

Tendo conhecimento dos debates travados a respeito da importância de a formação dos professores de educação infantil ser realizada nas universidades, bem como dos cuidados que tal tomada de posição merece, somados à discussão do caráter político e social do currículo como balizador das ações pedagógicas, avalio que o cerne das discussões apresentadas até este momento diz respeito à importância da indissociabilidade entre teoria e prática, ambas as dimensões consideradas fontes de conhecimento e de transformação da ação pedagógica, à medida que houver o necessário movimento de ir e vir de uma para a outra. Esse movimento é dito por Kramer (1994) da seguinte forma: “*(...) cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se para ela de forma crítica*”. (p.17). O contrário incide na dicotomia desses termos e consequentemente no empobrecimento da capacidade de reflexão sobre os elementos advindos da prática pedagógica à luz das orientações teóricas.

De toda forma, conhecer como os cursos de Pedagogia no Brasil se constituem em espaços de formação de professores de educação infantil foi imprescindível a esta investigação. Resta, portanto, neste trabalho apresentar de que forma essa formação se desenvolve nos cursos de Pedagogia, por meio da análise de suas estruturas curriculares, conteúdos e disciplinas e da identificação das especificidades que o tornam diferente dos demais cursos de formação inicial de professores.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

4.1 Análise dos currículos selecionados

Neste capítulo apresentarei algumas análises decorrentes dos dados coletados e previamente selecionados, conforme consta no capítulo 1, no item que se refere aos encaminhamentos metodológicos. As análises aqui apresentadas expressam uma tentativa de cruzamento multidisciplinar, a qual possibilita a interlocução com outros campos disciplinares como a história, a antropologia, a filosofia e a sociologia da infância⁴⁴, tomando como fundamento teórico a perspectiva sócio-histórica de construção do conhecimento.

Vale ressaltar que esta pesquisa não tem a intenção de caracterizar-se como um trabalho denunciatório ou de mera constatação de hipóteses previamente levantadas, pelo contrário, entendo que os documentos analisados representam um momento histórico marcado por interesses de seu tempo que a rigor devem ser considerados. Contudo, essa condição historicamente situada não inviabiliza a possibilidade de levantar questionamentos quanto à preferência teórica e pedagógica apresentada nos currículos de formação para professores de educação infantil. A inquietação que acompanhou todo esse trabalho justifica-se por entender que a formação é um processo contínuo e dinâmico que deve estar em constante atenção às mudanças oriundas da trajetória existencial do ser humano.

A intenção instaurada na trajetória desta pesquisa é de que os resultados advindos do trabalho de investigação sirvam de indicadores para o longo processo de busca da consolidação de uma pedagogia da infância, campo de conhecimento que considero em construção, cujo eixo central das discussões procura tomar tanto a inserção do adulto quanto a cultura já instituída, como também (...) a *própria criança, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.*” (Rocha 1999, p.62)

⁴⁴ A abordagem teórica da sociologia da infância à qual me refiro é de perspectiva interpretativa que considera a criança como ator social pertencente à categoria geracional, capaz de reproduzir culturas e de recriá-las quando interage com os adultos e com seus pares. É o reconhecimento da capacidade que as crianças têm de interpretação e de transformação da herança cultural recebida do mundo adulto.

É importante esclarecer que este trabalho de investigação a partir dos currículos de formação para professores de educação infantil, suscitou inúmeras possibilidades de análise desse segmento educacional. O desejo de discutir e analisar o cenário que se desenhou com base nos dados formadores do mapeamento que esta pesquisa se propôs a fazer, demandaria uma parcela de tempo significativamente grande.

Consciente das limitações postas pela realidade dinâmica que acompanha o processo da arte do conhecimento do pesquisador, foi necessário fazer algumas opções condizentes com as diretrizes pensadas para esta pesquisa, que dizem respeito à tentativa de identificar, nos programas disciplinares, de que forma as crianças e a infância são tomadas como objeto, bem como perceber quais áreas de estudo são privilegiadas; quais orientações teóricas e quais as possibilidades de interlocução disciplinar expressas nesses documentos. Desta maneira, as análises aqui apresentadas decorrem prioritariamente do campo de conhecimento circunscrito à educação infantil, através do estudo das disciplinas específicas e suas respectivas ementas quando disponibilizadas.

Na etapa de investigação e exploração dos endereços eletrônicos das universidades, deparei-me com “um sem número” de informações e de nomenclaturas de cursos de pedagogia distribuídos pelas cinco regiões do país⁴⁵. Essas informações precisaram passar por uma nova organização a fim de possibilitar uma visão panorâmica da distribuição regional dos cursos de pedagogia que formam professores para atuarem com crianças pequenas.

Nesse primeiro momento foram considerados todos os cursos de Pedagogia que tratam da educação de crianças desde a educação infantil até as series iniciais do ensino fundamental. Essa tomada de decisão aposta na tentativa de propiciar uma maior visibilidade ao quadro situacional relativo à formação de professores para crianças de zero a seis anos de idade. Vejamos os seguintes quadros:

⁴⁵ Ver quadro das Universidades Federais que oferecem ou não o curso de Pedagogia em 2005 no ANEXO 1

QUADRO 1: Total de Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil - Cursos de Pedagogia por Região.

REGIÃO	Total de IFES	IFES com Pedagogia
Norte	08	07
Nordeste	12	10
Centro-Oeste	04	04
Sudeste	15	11
Sul	06	06
Total	45	38

Quadro2: Pedagogia - Habilitações por Região.

REGIÃO	Somente Séries Iniciais	Séries Iniciais e Educação Infantil	Somente Educação Infantil	Outra Habilitação	Sem Identificação
Norte	03	03	—	01	—
Nordeste	01	02	—	05	03
Centro-Oeste	02	01	—	—	01
Sudeste	02	07	01	—	01
Sul	01	04	01	—	—
Total	09	19	02	06	05

Legenda: IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

É interessante perceber que das quarenta e cinco universidades federais distribuídas pelas cinco regiões do país, tem-se trinta e oito instituições que oferecem o curso de Pedagogia. Destas, dezenove ofertam aos egressos a habilitação educação infantil conjuntamente com a formação para as séries iniciais do ensino fundamental e apenas duas universidades oferecem o curso de Pedagogia somente com educação infantil.

De modo geral, podemos afirmar, com base nesses dados apresentados, que a formação para professores de educação infantil permanece numa posição de segunda ordem, uma vez que a prioridade está na formação para professores das series iniciais do ensino fundamental. Esta é uma prática recorrente que tem sua origem na constituição inicial do curso de Pedagogia, como já vimos detalhadamente no capítulo anterior. A formação para educação infantil está representativamente secundarizada e reflete, a meu ver, o entendimento em torno da formação de profissionais para atuarem na educação das crianças pequenas e o lugar de importância concedido à esse nível de ensino.

Desta feita, selecionar as universidades que oferecem o curso de Pedagogia com habilitação em educação infantil⁴⁶ foi o primeiro impasse da pesquisa, haja vista o contingente e a diversidade de informações encontradas nos endereços eletrônicos das próprias universidades. Isso se deu porque nem todas as universidades que oferecem essa formação a denominam comumente como habilitação em educação infantil ou habilitação em educação pré-escolar.

O que ocorre é uma heterogeneidade de denominações associada a um movimento significativo nas universidades cuja meta é ofertar, conjuntamente com a formação docente para séries iniciais, a docência ou magistério para educação pré-escolar ou educação infantil. Surgiram outras situações, em que o curso de Pedagogia tem um caráter generalista sem qualquer identificação de habilitação, mas facultando ao egresso condições de atuar em qualquer segmento da educação, seja em espaços de instituições educacionais, administrativos e políticos. Em alguns casos consta a indicação para o trabalho com crianças de zero a seis anos de idade apenas na descrição do campo de atuação possível aos recém-formados.

Comparando os dados coletados, são visíveis as diferenças entre uma universidade e outra na disponibilidade de informações e de acesso eletrônico a elas. Algumas universidades

⁴⁶ Quando me refiro, no texto, ao Curso de Pedagogia com habilitação em Educação infantil, abarcarei outras denominações como: Docência para Educação Infantil; Magistério da Educação Infantil; Pré-Escola; Magistério da Educação Pré-Escolar; Educação Infantil; Magistério para Educação Infantil; Educação Pré-Escolar.

apresentam, em meio eletrônico, informações detalhadas de seus currículos: a matriz curricular com suas respectivas disciplinas, a ementa das disciplinas, a bibliografia utilizada e o quadro de professores. Outras instituições apresentam o fluxograma com suas devidas disciplinas, e há aquelas, ainda, que apenas indicam que a universidade oferece o curso de Pedagogia com habilitação em educação infantil ou pré-escola, sem qualquer referência adicional, o que impossibilita uma análise mais aprofundada e de caráter teórico-metodológico de acordo com que esta pesquisa se propôs a fazer. Diante dessas limitações, foi necessário fazer uma seleção mais apurada a fim de contemplar as universidades federais que tinham como proposta a formação para professores de educação infantil.

Dessa maneira, lembramos que as universidades selecionadas para a realização desta pesquisa são aquelas que tratam explicitamente em seus documentos da formação para professores de educação infantil, bem como apresentam a matriz curricular com o fluxograma de disciplinas, horas e se possível suas respectivas ementas. Quanto à intenção de usar a bibliografia citada nos currículos como um dos critérios de seleção das universidades, tornou-se inviável, uma vez que o número de universidades a serem analisadas ficou significativamente reduzido, perfazendo um total de quatro universidades apenas. Penso que esse pequeno universo traria inconsistência às análises e tão pouco serviria como amostra representativa da situação dos cursos supracitados, se considerarmos a extensão e as particularidades desse nosso país continental. Vejamos a relação, abaixo, das universidades que em última instância compuseram o quadro das universidades selecionadas para análise da estrutura curricular:

REGIÃO	INSTITUIÇÃO FEDERAL	SIGLA
Norte	- Universidade Federal do Pará	UFPA
Nordeste	- Universidade Federal de Alagoas - Universidade Federal de Sergipe	UFAL UFS
Centro-Oeste		
Sudeste	-Universidade Federal do Espírito Santo - Universidade Federal Fluminense - Universidade Federal de Minas Gerais	UFES UFF UFMG

	- Universidade Federal de Uberlândia	UFU
	- Universidade Federal de Viçosa	UFV
	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO
	- Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
	- Universidade Federal de São João del- Rei	UFSF
Sul	- Fundação Universidade Federal do rio Grande do Sul	FURG
	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
	- Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
	- Universidade Federal do Paraná	UFPR
	- Universidade Federal de Santa Maria	UFSM

É interessante perceber que a região Centro-Oeste onde está localizada a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) não teve representatividade no quadro acima, por essa universidade não disponibilizar em seu endereço eletrônico, até a data da investigação⁴⁷, informações a respeito da matriz curricular que orienta seu curso de Pedagogia. Nessa mesma circunstância estão as Universidades Federais do Acre (AFAC) e de Roraima (UNIR), localizadas na região Norte do país.

Estabelecendo um cotejo entre as universidades acima citadas, observa-se nas Universidades Federais do Paraná (UFPR) e do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) uma peculiaridade, qual seja, a obrigatoriedade de o egresso cursar pelo menos três habilitações. Dessa forma, na Universidade Federal do Paraná o aluno sairá habilitado em Ensino Fundamental, Educação Infantil e Magistério de Nível Médio, enquanto que o aluno da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro terá habilitações em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Pessoas Jovens e Adultos e, ainda, poderá optar por cursar também a habilitação em Educação e Comunicação.

Importa também observar que durante o processo de investigação e desdobramento dos dados tomou-se cada disciplina com sua respectiva carga horária e, quando

⁴⁷ O período de investigação em busca dos endereços eletrônicos das universidades federais ocorreu no ano de 2005.

disponibilizadas, as ementas, e fez-se um cruzamento entre os cursos a fim de perceber a presença e a ausência de similaridades e discordâncias na estrutura curricular desses cursos. Em respeito às especificidades e autonomia de cada curso na constituição de seu currículo, registrei fielmente o nome de cada disciplina subjacente à determinada área de conhecimento. A diversidade aparente dos nomes das disciplinas, originários de uma mesma área de conhecimento, revela as opções teórico-metodológicas que embasam no o documento em vigor.

Nesse 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 íamos nos inteirando e organizando as informações de uma maneira que permitisse uma maior visibilidade do todo, bem como o detalhamento das partes.

Como forma de organização dos dados, foi feito um agrupamento das disciplinas de acordo com sua definição semântica e aproximação das ementas. Essa iniciativa propiciou a apresentação de um panorama extremamente diversificado e complexo do ponto de vista da organização curricular, uma vez que a estrutura curricular de base que orienta os cursos de Pedagogia está delineada em torno de três eixos, quais sejam: Fundamentos Teóricos, Metodologias e Prática⁴⁸. Entendendo que não seria possível seguir esta indicação estrutural, em razão do universo de áreas de conhecimentos e disciplinas expressas nos currículos analisados. Dessa forma, ousamos redefinir os eixos orientadores, com base nas disciplinas presentes no material estudado. Essa iniciativa surgiu com a intenção de contemplar a maioria das disciplinas, respeitando as especificidades de cada instituição. Nessa perspectiva, ficamos com a seguinte configuração: Fundamentos Gerais, Formação Pedagógica e Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil.

Definimos como Fundamentos Gerais as diversas áreas de conhecimento que historicamente vêm contribuindo e exercendo influência na constituição da Educação, bem como o registro de novas áreas que pela importância de seus saberes têm enriquecido efetivamente as discussões no campo educacional. São elas: Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, Metodologia e Pesquisa, Educação, Organização Estrutura e Funcionamento, Política, Economia e Trabalho, Biologia e Saúde, Administração e Gestão, Antropologia,

⁴⁸ Ver Scheibe & Aguiar, 1999.

Estatística, Tecnologia Informação e Comunicação e Ética⁴⁹.

Para compor o conjunto da Formação Pedagógica foram selecionadas as áreas de conhecimento referentes à Metodologia Específica de Ensino, Prática Pedagógica/Estágio, Didática, Linguagem e Língua Portuguesa, Currículos e Programas, Área de Formação Específica da Educação, Português Instrumental/ Produção de Texto, Arte, Educação Física, Avaliação, Organização e Planejamento Pedagógico, Trabalho Conclusão de Curso/Monografia, Seminário Especial. Entende-se por Formação Pedagógica a composição disciplinar instituída para tratar diretamente do processo pedagógico e suas implicações no âmbito das instituições educacionais⁵⁰.

Em seguida temos a Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil, que diz respeito às disciplinas que contemplam especificamente a educação de crianças de zero a seis anos de idade, ou seja, que tratam dos fundamentos teóricos, como também faz referências à organização dos processos educativos e suas metodologias específicas para esse nível de ensino. Portanto, para formar esse conjunto disciplinar que se constitui através das especificidades da educação de crianças menores de seis anos de idade, sobretudo inspirada nas disciplinas que se apresentaram, usei as seguintes denominações: Fundamentos da Educação Infantil; Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil e Organização Metodológica Específica na Educação Infantil⁵¹.

É importante registrar que as disciplinas e/ou subcategorias agrupadas no eixo orientador do currículo denominado Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil sofreram várias tentativas de enquadramento nos demais conjuntos disciplinares que são: Fundamentos Gerais e Formação Pedagógica. Porém, o fato de essas disciplinas trazerem explicitamente a especificidade do trabalho com crianças pequenas impossibilitou que se fizesse esse ajuste inadequado e incompatível com os princípios expressos na sua definição semântica e nas suas ementas.

Entendo que a apresentação desse conjunto disciplinar que constitui a Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil expressa a preocupação em assegurar a especificidade do trabalho com crianças de zero a seis anos, que ainda não estejam no ensino

⁴⁹ Ver quadro de disciplinas que constituem os Fundamentos Gerais. ANEXO 2.

⁵⁰ Ver quadro de disciplinas que constituem o conjunto da Formação Pedagógica. ANEXO 3.

⁵¹ Consultar o quadro de disciplinas que compõem a Formação pedagógica Específica para a Educação Infantil. ANEXO 4.

fundamental, mas que freqüentam espaços coletivos de educação como creches e pré-escolas.

Outro dado revelador que encontrei ao final da organização e análise foi a constatação do lugar periférico ocupado pelas disciplinas que se referem à formação cultural e pessoal do egresso dos cursos de formação em pauta.. Cito a pouca menção ou mesmo a não-menção dessas disciplinas justamente por não estarem enquadradas no fluxograma das disciplinas obrigatórias, estando estas disponíveis na relação das disciplinas optativas e ou eletivas.

O fato de essas disciplinas terem caráter de optativas e ou eletivas não favorece o cruzamento entre os cursos selecionados, haja vista que essas disciplinas não são oferecidas todos os anos, além de ficar vulneráveis à escolha individual, o que, de certa forma, inviabiliza a análise que esta pesquisa se propôs a fazer.

Durante o cruzamento das disciplinas e o desdobramento dos dados encontrados nos currículos, encontrei disciplinas que me impediram de fazer qualquer tipo de classificação e ou categorização em razão da falta de informação mínima necessária para fazê-lo.

Com a intenção de resguardar a intencionalidade de conteúdos posta nas disciplinas que não disponibilizaram suas ementas e também em razão da indefinição semântica, optei em mostrá-las separadamente das demais disciplinas que formam os quadros curriculares dos cursos analisados. Penso que essa medida impede que se cometam imprudências metodológicas de caráter positivista cuja ênfase é o enquadramento de dados ou o seu descarte quando não é possível fazer esse enquadramento.

Para compor o acervo desses dados, para mim, indefinidos, tem-se a disciplina intitulada Atividades Integradoras que é oferecida pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), durante o primeiro e segundo anos do curso, com uma carga hora correspondente a 60h por período/semestre. Não foi possível identificar de que trata essa disciplina, por não ter tido acesso a sua ementa e, tampouco sua definição semântica permite que se faça qualquer tipo de classificação, justo pela abrangência que ela sugere.

A seguir, a Universidade Federal Fluminense (UFF) consta de uma disciplina denominada Atividades com carga horária equivalente a 450horas. Essa disciplina está presente nos nove períodos de que se compõe o curso de Pedagogia, apresentando uma variação de horas entre os períodos. Assim temos a distribuição de horas da seguinte forma:

1ºPer.	2º Per.	3º Per.	4º Per.	5º Per.	6º Per.	7º Per.	8º Per.	9º Per.
30h	60h	75h	75h	60h	60h	30h	30h	30h

Esta disciplina, com carga horária em todos os períodos, como podemos perceber acima, traz a ementa referente apenas ao primeiro período da seguinte forma: “**Atividades:** “Temas pedagógico-culturais relacionados aos conteúdos trabalhados durante o ano”. (UFF)

Conforme esse texto, a ementa não favorece qualquer tipo de classificação, uma vez que não oferece informações precisas. Parece-me que esta é uma disciplina com perfil de flexibilidade bastante acentuado, na medida em que se coloca a disposição dos “conteúdos trabalhados durante o ano”. Portanto, não há como afirmar quais os conteúdos que caracterizam o objeto de ensino nessa situação.

Nesta mesma situação, a Universidade Federal de Viçosa apresenta uma disciplina nomeada de Atividades Complementares que é oferecida no segundo período do curso com uma carga horária de 225 horas. Ainda nessa universidade, consta uma disciplina denominada Estudo da Família, ofertada aos alunos no primeiro e segundo períodos, com carga horária de 60h por período. Assim como nas demais disciplinas citadas anteriormente, também não foi possível acessar as ementas, tampouco categorizá-las pela sua nomenclatura, impossibilitando sua compreensão.

Ciente de que estou trabalhando com saberes de que se compõem as diversas áreas de conhecimento as quais, por sua vez, têm exercido grande influência na constituição da Pedagogia, busquei averiguar no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁵² as definições e classificações das áreas de conhecimento formadoras do conjunto científico. A intenção de aproximação e cruzamento entre as áreas de conhecimentos apresentadas pelos currículos analisados e o banco de informações de áreas do CNPq justifica-se por este ser um órgão regulador e ao mesmo tempo legitimador das áreas de conhecimento que constituem o espaço acadêmico-científico.

As áreas apresentadas pelo CNPq estão divididas em seis grandes grupos, são elas: *Ciências Humanas* (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação, Ciência Política, Teologia); *Ciências Sociais Aplicadas* (Direito, Administração, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Planejamento Urbano e Regional, Demografia, Ciência da Informação, Museologia, Comunicação, Serviço Social, Economia Doméstica, Desenho Industrial, Turismo) *Linguística Letras e Arte* (Linguística, Letras, Artes); *Ciências Biológicas* (Biologia Geral, Genética, Botânica, Zoologia, Ecologia,

⁵² As informações obtidas no endereço eletrônico do CNPq (www.cnpq.br) e aqui apresentadas foram colhidas no dia 24/05/2007.

Morfologia, Fisiologia, Bioquímica, Biofísica, Farmacologia, Imunologia, Microbiologia, Parasitologia); *Ciências da Saúde* (Medicina, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Nutrição, Saúde Coletiva, Fonoaudiologia, Educação Física); *Ciências Exatas e da Terra* (Matemática, Probabilidade e Estatística, Ciência da Computação, Astronomia, Física, Química, GeoCiências, Oceanografia).

Essas informações possibilitaram fazer um quadro comparativo entre as áreas de conhecimento apresentadas pelo CNPq e as áreas que consegui identificar durante o desdobramento dos currículos dos cursos analisados, com visibilidade para as sincronias e descompassos entre o que o CNPq indica e a forma como essas áreas de conhecimento se apresentam nos currículos.

A fim de permitir uma maior elucidação sobre as questões levantadas acima, apresentarei, abaixo, um quadro comparativo que possibilita visualizar as áreas de conhecimento encontradas nos currículos de formação para professores de educação infantil, compostas por seus três conjuntos disciplinares já apresentados, que são os Fundamentos Gerais, Formação Pedagógica e Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil em equivalência com as áreas de conhecimento fornecidas pelo CNPq. A ordem de apresentação das áreas de conhecimento segue a indicação decrescente de acordo com a ocorrência nos currículos.

É importante lembrar que as análises apresentadas neste trabalho estarão centradas nas disciplinas específicas que tratam da educação infantil, mas, ainda assim, farei algumas observações alicerçada nos quadros e gráficos que tratam das demais especificidades, embora tenha conhecimento de que os dados aqui apresentados podem suscitar inúmeras possibilidades de análises e aprofundamentos.

QUADRO COMPARATIVO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO QUE CONSTITUEM OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO

EIXO: FUNDAMENTOS GERAIS

Componentes Curriculares	Áreas do Conhecimento /CNPq
Psicologia	Psicologia
Filosofia	Filosofia
Sociologia	Sociologia

História	História
Metodologia e Pesquisa	Tópicos Especiais da Educação
Educação	Educação
Organização Estrutura e Funcionamento	Administração do Sistema Educacional
Política Economia e Trabalho	Política Educacional e Economia Educacional
Biologia e Saúde	Ciências Biológicas e Ciências da Saúde
Administração e Gestão	Administração Educacional
Antropologia	Antropologia
Estatística	Estatística
Tecnologia Informação e Comunicação	Tecnologia Educacional
Ética	Ética

EIXO: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Componentes Curriculares	Áreas do Conhecimento/CNPq
Metodologia Específica de Ensino - Português - Matemática - Estudos Sociais - Ciências	Metodologia e Técnica de Ensino
Prática Pedagógica/Estágio	Tópicos Especiais da Educação
Didática	Tópicos Especiais da Educação
Linguagem e Língua Portuguesa	Letras
Currículos e Programas	Currículo
Área de Formação Específica da Educação	Tópicos Especiais de Educação
Educação Física	Educação Física
Português Instrumental/ Produção de Texto	Letras
Arte	Arte
Avaliação	Avaliação da Aprendizagem
Organização e Planejamento Pedagógico	Planejamento Educacional
Trabalho Conclusão de Curso/Monografia	Tópicos Especiais da Educação
Seminário Especial	Tópicos Especiais da Educação

EIXO: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Componentes Curriculares	Áreas do Conhecimento/CNPq
Fundamentos da Educação Infantil	Educação Pré-Escolar
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	Educação Pré-Escolar
Organização Metodológica Específica na Educação Infantil	Educação Pré-Escolar

A constituição desse quadro comparativo expressa o esforço que se fez no intuito de encontrar o maior número possível de equivalências entre as tabelas relativas aos três eixos disciplinares com base nos currículos dos cursos de formação e a tabela formulada pelo CNPq.

Para tanto, foi necessário agrupar algumas áreas de conhecimento que pudessem expressar o conjunto disciplinar posto nos currículos. Assim, temos Política Educacional somada à Economia Educacional como equivalência curricular de Política, Economia e Trabalho. Ainda sobre essa dificuldade em fazer o cruzamento entre as tabelas, chamou a atenção a não-menção ao conhecimento circunscrito ao Trabalho, elemento esse presente no quadro disciplinar dos cursos supracitados. Deste modo, a forma que encontrei de contemplar esse dado foi adicioná-lo à Política e à Economia, ficando então da seguinte forma: Política Economia e Trabalho tendo como equivalência, no CNPq, Política Educacional e Economia Educacional. Essa escolha não foi feita aleatoriamente, uma vez que as questões referentes ao trabalho⁵³ estavam sempre associadas à educação, à economia e à política. Da mesma forma, foi necessário fazer a junção entre Ciências Biológicas e Ciências da Saúde como referência para Biologia e Saúde.

Outra medida tomada durante o cruzamento entre as áreas de conhecimento que constituem os três eixos orientadores dos currículos e as áreas de conhecimento citadas pelo CNPq foi lançar mão da denominação “Tópicos Especiais da Educação”, indicada por esse Conselho, para poder equiparar alguns campos que não apresentam equivalência direta, como é o caso da Metodologia de Pesquisa, Prática Pedagógica/Estágio, Didática, Área de Formação Específica de Educação, Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia e Seminário Especial.

Com base na tabela inicial, já apresentada, foi possível fazer outro quadro comparativo de forma a possibilitar a visualização quantitativa, por meio de valores percentuais, das áreas que constituem os três grandes eixos orientadores dos currículos.

FUNDAMENTOS GERAIS

Psicologia	100,00%
Filosofia	100,00%

⁵³ Entende-se trabalho nesse contexto como meio de produção capitalista. Essa denominação é encontrada nas ementas disponibilizadas nos meios eletrônicos das universidades selecionadas.

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%

Ao analisar esses dados, percebemos, à primeira vista, a predominância quantitativa de áreas de conhecimento na constituição dos Fundamentos Gerais e da Formação Pedagógica, em comparação com o acervo de áreas ou campos de conhecimento que integram a Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil. Este é um dado preocupante, uma vez que

essas informações foram extraídas dos currículos de formação para professores de educação infantil, ainda que saibamos que a formação para educação infantil não é objetivo formativo do curso de Pedagogia e que essa formação ocorre em caráter de habilitação dentro das condições que lhe cabe fazê-la, ou seja, num espaço de tempo reduzido com disciplinas e conteúdos restritos.

Embora tenha se evidenciado a pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade do trabalho na educação infantil nos currículos analisados, em comparação com os demais conjuntos disciplinares, acredito que esse dado é de grande relevância à medida que indica um movimento na direção do reconhecimento das dimensões humanas peculiares das crianças e das singularidades e simultaneidades que constituem a sua infância, ainda que vividos em espaços institucionais de educação. Nesse particular, Rocha (1999) faz a seguinte afirmação: “*Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido.*” (p.52)

Essa mesma autora chama a atenção para o fato de que o trabalho a ser desenvolvido com as crianças de zero a seis anos de idade requer o redimensionamento das posições teórico-metodológicas com vistas a *orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempo de direitos”*(...) (1999:52). Esse processo de mudança de paradigma torna-se perceptível à medida que nos deparemos com áreas de conhecimento tradicionais na constituição da Educação que estabelecem interlocução com a Pedagogia como Psicologia, Sociologia, Filosofia, Biologia e História, bem como prestarmos atenção ao surgimento de outros saberes, tais como os constantes no quadro acima. Enfim, torna-se necessário um movimento de inserção no campo disciplinar de conteúdos que contemplam a discussão sobre o processo de constituição da criança, da infância e de sua educação, sobretudo sobre as implicações pedagógicas que decorrem dessas reflexões para a formação dos professores.

4.2 Formação Geral e suas Tendências Teóricas

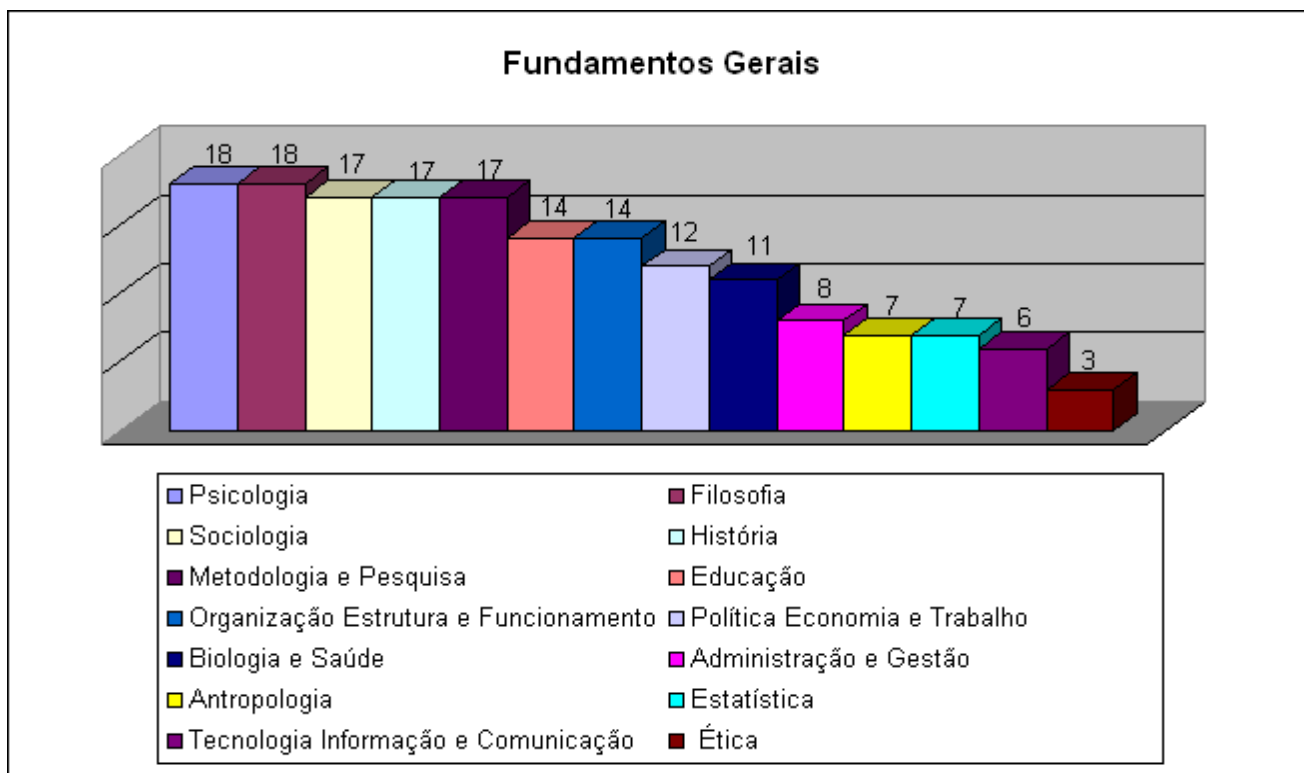
No quadro da Formação Geral não houve muita surpresa na sua apresentação, temos a prevalência das quatro grandes áreas do conhecimento que são: Psicologia, Filosofia, Sociologia e História e, surpreendentemente no mesmo patamar percentual, a presença do campo disciplinar denominado Metodologia e Pesquisa. A presença dessa última área entre as quatro grandes áreas de conhecimento indica a preocupação dos cursos de Pedagogia em formar um professor também pesquisador preocupado em trazer contribuições para a área e supostamente ganhos educacionais para a sociedade. Podemos ver isso exemplarmente na ementa⁵⁴ disponibilizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul: “Principais correntes do pensamento pedagógico que orientam a construção do conhecimento. As perspectivas correspondentes de ciência, técnica e de forma de obtenção e uso do saber. Os processos de construção do conhecimento em sua metodologia e implicações educacionais. Produção na área educacional e o compromisso social com o fazer ciências e com a socialização do conhecimento”.

Em contrapartida, foi possível perceber em algumas ementas que tratavam da metodologia e pesquisa que, não obstante a preocupação em contemplar as metodologias científicas, o texto limitou-se à apresentação de teorias sobre como fazer pesquisa. Perrenoud (apud Kishimoto, 2002) faz uma crítica ao modo de as universidades tratarem a questão: “A universidade acredita que faz pesquisa e forma pesquisadores (...) ela ensina teorias sobre métodos de pesquisa e não pesquisa a prática pedagógica”. (p.110). Todavia, na maioria dos cursos está expressa em suas disciplinas e respectivas ementas a preocupação em disponibilizar os conhecimentos a respeito das metodologias de pesquisa e seus métodos de ação em consonância com a função reflexiva das pesquisas advindas da prática pedagógica, numa clara intenção de movimento de mudança. .

Para melhor elucidar as questões ligadas ao currículo do curso de Pedagogia apresentarei, abaixo, um gráfico feito com base no quadro comparativo de disciplinas, em que substituirei os valores percentuais pela contagem de cursos. Novamente optei pela disposição de as áreas de conhecimento seguirem a ordem decrescente conforme sua aparição nos currículos, a despeito da intencionalidade de facilitar a visualização das possíveis prioridades ou

⁵⁴ Não é intenção deste trabalho analisar o conteúdo das ementas dos cursos. As ementas aqui apresentadas foram selecionadas entre aquelas a que tive acesso, por representarem exemplarmente a tendência geral observada em seus conteúdos.

preferências teóricas. Vejamos:



Considerando como objeto de investigação as dezesseis universidades que oferecem dezoito cursos com habilitação em educação infantil, e com base na representação do gráfico acima, percebemos que a Pedagogia vem ampliando suas interlocuções teóricas com as demais áreas de conhecimento, para além da Psicologia, Filosofia, Sociologia e Biologia, consideradas “ciências-mãe” da Pedagogia, o que marca uma tendência que decorre dos debates travados nos anos 90.

Pude anotar que todos os cursos na sua composição disciplinar, contemplam, de alguma forma, os saberes referentes à Psicologia, Filosofia, Sociologia e História. Embora o gráfico mostre que a História e a Sociologia estão presentes em dezessete cursos, posso apostar na presença dessas áreas de conhecimento em todos os cursos, em virtude de encontrar na Universidade Federal de Alagoas o agrupamento de duas áreas no momento da definição das disciplinas, como mostra a disciplina nomeada Fundamentos Sócio-antropológicos da Educação, a qual supostamente trata da Sociologia e da Antropologia, e também a disciplina Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação que traz conhecimentos da História e da Filosofia.

Vale ressaltar que esta é uma hipótese por mim levantada, em consonância com a representação semântica encontrada na apresentação dessas duas disciplinas, uma vez que não foi possível acessar as respectivas ementas em virtude da indisponibilidade destas em meio eletrônico.

De acordo com a leitura das ementas a que tive acesso, essas quatro áreas de conhecimento que fundamentam a totalidade dos cursos, de modo geral, aparecem através do estudo de autores clássicos, mais propriamente dos aspectos gerais que abrangem conceitos de homem, sociedade, natureza, trabalho, conhecimento, educação, entre outras questões pertinentes à formação intelectual do sujeito, como mostra exemplarmente a ementa da Sociologia Geral da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): “A problemática das ciências sociais. A questão do método: objetividade e subjetividade na Sociologia. A noção de totalidade: interdisciplinaridade. A emergência do pensamento sociológico. Introdução aos clássicos da Sociologia: Durkheim, Marx e Weber. Alguns conceitos básicos da Sociologia”.

Contudo, à medida que essas áreas de conhecimento, através das disciplinas de que se constituem, estabelecem um determinado campo de conhecimento que neste caso diz respeito à educação, nota-se que as discussões tomam outra direção, conforme podemos ver, por exemplo, na ementa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): “A educação como objeto de estudo sociológico. Principais tendências teóricas na sociologia da educação. O fenômeno da desigualdade educacional com ênfase na realidade brasileira: seus determinantes e suas conseqüências. Análise da política educacional brasileira. (...) Estudos das relações sociais que envolvem a escola e sua comunidade de influência; o autoritarismo e a burocracia no sistema educacional. Profissionalização do magistério”.

O que se pode daí perceber é que a abordagem teórica concebida pela Filosofia, Sociologia, Psicologia e História, áreas de conhecimento presentes em todos os cursos, assume uma dimensão mais delimitada à situação educacional e a suas estruturas de funcionamento vigentes na escola e que exercem influência sobre a comunidade, a relação escola-família, bem como ao estudo das correntes teóricas que marcaram e ainda influenciam a trajetória da educação.

Outro aspecto que merece destaque entre essas quatro áreas de conhecimento presentes em todos os cursos de formação, diz respeito à Sociologia e à História, campos de conhecimento em que recentemente se tem demonstrado preocupação em contemplar conhecimentos específicos que dizem respeito à criança como sujeito de direitos e ser social

pleno, inserido em um determinado contexto social, diferentemente dos campos da Psicologia e da Biologia que historicamente vêm tratando a criança como objeto de investigação e estudo. A propósito, é preciso ressaltar que essas duas últimas áreas contribuíram de forma contundente para a compreensão da constituição psíquica e biológica das crianças, bem como trouxeram informações importantes a respeito do processo de desenvolvimento cognitivo que ocorre durante o período da infância.

Na Sociologia e na História pode-se encontrar disciplinas que fazem referência direta à criança. Assim há na Sociologia uma disciplina denominada Estudo Social da Infância com uma carga horária de 45h oferecida pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no segundo ano do curso.

Lamentavelmente não tive acesso a sua ementa, em virtude de essa não estar disponível em endereço eletrônico. Contudo, o fato de haver uma disciplina com essa denominação indica o reconhecimento do quão importante é para a formação do professor de educação infantil o conhecimento do processo de instauração do sentimento de infância, peculiar da sociedade moderna ocidental, o qual por um longo período esteve à margem das discussões e preocupações sociais avolumando a população discriminada constituída pelas mulheres, negro, imigrantes e pobres.

Kulmann (1998) remete à reflexão de que a infância precisa ser considerada como uma condição da criança, que se constitui através das experiências por ela vivida em diferentes espaços sociais, geográficos e históricos. E faz a seguinte afirmação: “(...) *É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras de história.*” (p.31).

Voltando aos currículos do curso de Pedagogia, tem-se que a Sociologia se mostra presente com a seguinte configuração de disciplinas:

Sociologia	
Sociologia da Educação	51,72%
Sociologia	34,48%
Sociologia da Educação Brasileira	6,90%
Estudo Social da Infância	6,90%

Já na História, além das demais disciplinas que compõem esta área de conhecimento encontramos uma disciplina denominada História Social da Infância, oferecida pela Universidade Federal de Sergipe no terceiro período do curso.⁵⁵ Ocupando uma carga horária de 60 horas, traz a seguinte ementa: “A constituição histórica da concepção “criança”. Processos de socialização na sociedade atual. Criança e cidadania. Trabalho e brincadeira. Desnutrição e aprendizagem. Criança e produção cultural”.

Nota-se nessa ementa um esforço em contemplar as mais variadas dimensões que estão presentes na “constituição histórica da concepção criança”. Compreende-se que para abordar todas as dimensões aí propostas, é necessário recorrer a outras áreas de conhecimento como a própria ementa sugere, tais como: a Sociologia, a Psicologia, a Pedagogia e a própria História. Ademais a História apresenta-se nos currículos da seguinte forma:

História	
História da Educação	65,22%
História da Educação Brasileira	21,74%
Outros	8,70%
História Social da Criança	4,35%

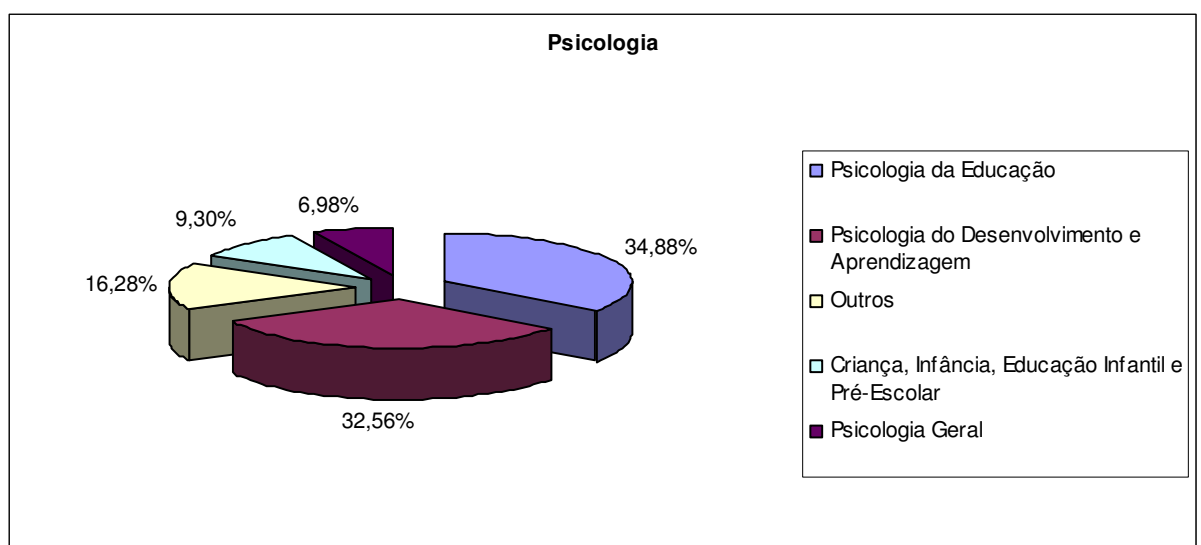
A Psicologia, área de conhecimento com tradição nos estudos sobre a criança e seu desenvolvimento, como era já de esperar, está presente em todos os cursos. O conjunto das disciplinas que se originam dessa área de conhecimento traz um acervo de especificidades que retrata a preocupação com as matrizes epistemológicas que fundam a construção do conhecimento psicológico, como também mostra a permanência na ênfase dada ao processo de desenvolvimento cognitivo e motor da criança em conjunto com a apresentação das dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, essa mesma área de conhecimento tem demonstrado uma mudança de abordagem, sobretudo, no que se refere à criança, à infância e sua educação, à medida que tem buscado compreender esse ser humano de pouca idade através de suas manifestações entre pares, considerando seu contexto social, geográfico, gênero e etnias historicamente situados.

⁵⁵ O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe está direcionado ao período inicial de escolarização (Pré-Escola e Séries Iniciais do 1º grau). Seu tempo de duração mínima está organizado em oito períodos que equivalem a oito semestres, totalizando um tempo de quatro anos.

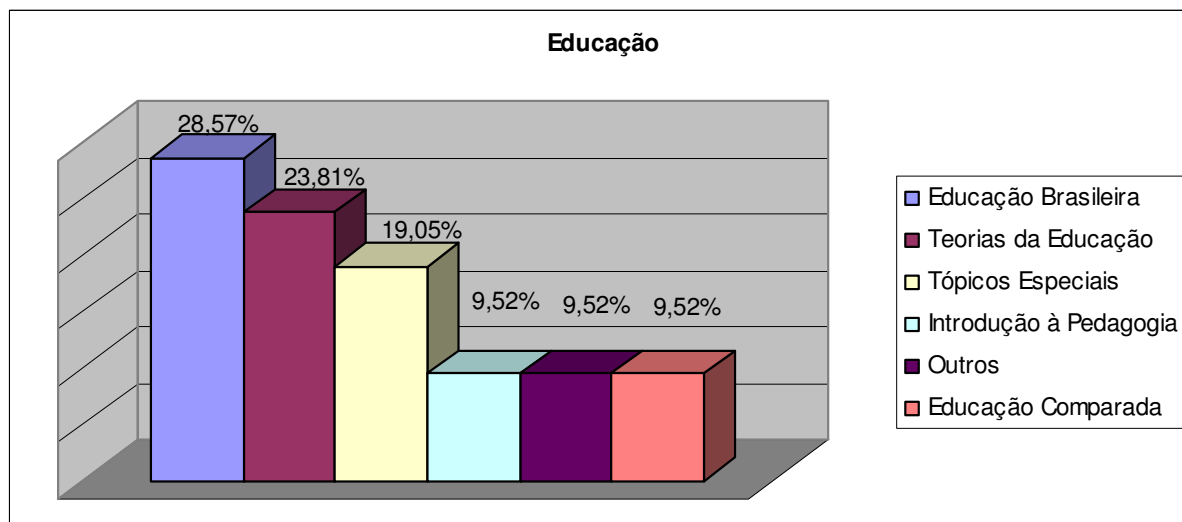
Essa tomada de posição vem na contramão de um movimento hegemônico até então assumido pela Psicologia que tendenciosamente estabelecia um padrão universal de criança normal, saudável e competente.

Pelo cruzamento de disciplinas e leitura das ementas que estavam disponíveis nos currículos analisados foi possível identificar as configurações apresentadas pela Psicologia como mostra o quadro abaixo:



* A categoria "Outros" presente neste gráfico faz referência às disciplinas: Psicologia das relações Humanas, Dinâmica de Grupo em Educação, Imaginário Social e Educação, Psicopedagogia Terapêutica, Fundamentos Psicopedagógicos e Psicologia da Educação: Portadores de Necessidades Especiais.

A educação como área de conhecimento está presente em 77,78% . Isso significa que dos 18 cursos estudados, 14 deles apresentavam de alguma forma disciplinas referentes à educação.



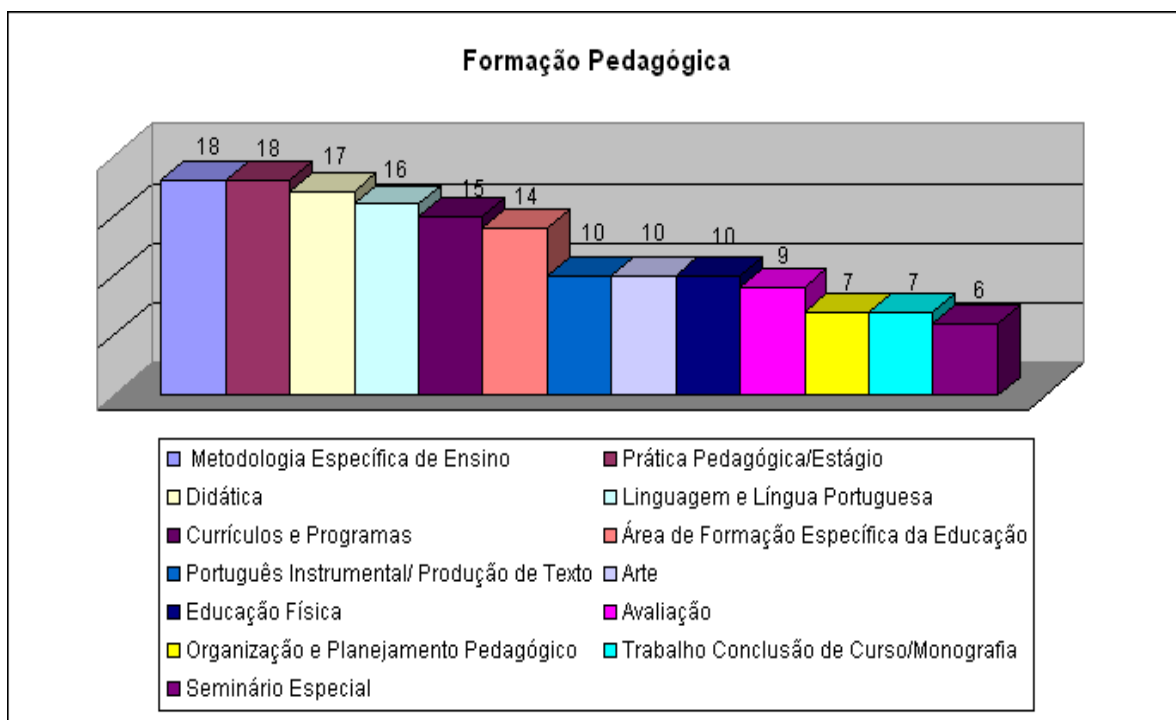
* A categoria que recebeu o nome Tópicos Especiais refere-se a disciplinas específicas oferecidas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro que se apresentam da seguinte forma: Tópicos Especiais Paulo Freire; Tópicos especiais Piaget; Tópicos Especiais Montessori e Tópicos Especiais Rubem Alves. Quanto à categoria Outros diz respeito a disciplinas como Estudo da Realidade Educacional e Educação e Interdisciplinaridade.

Este gráfico foi feito com a intenção de mostrar a disposição das disciplinas de acordo com a sua denominação. Nele é perceptível a predominância dos estudos da educação brasileira seguida das teorias da educação. Esta ordem endossa a importância de contextualizar a trajetória e a situação política e educacional do nosso sistema de ensino.

4.3 Formação Pedagógica e seus Campos Disciplinares

Na seqüência, apresentarei alguns dados representativos que compuseram o cenário da Formação Pedagógica, segundo eixo orientador dos currículos analisados. Tomarei por base algumas ponderações sobre a Metodologia Específica de Ensino e a Prática Pedagógica / Estágio. A escolha em comentar esses dois campos disciplinares justifica-se por ambos

estarem presentes em todos os cursos que oferecem habilitação em educação infantil, embora reconheça que as outras disciplinas constantes no quadro abaixo podem suscitar inúmeras possibilidades de análise. Vejamos:



Conforme podemos verificar no gráfico, a Metodologia Específica de Ensino está presente em 100% dos cursos de formação para professores de educação infantil. Contudo, ao analisar as ementas e os nomes das disciplinas, certifiquei-me de que a maioria delas está circunscrita a métodos e conteúdos específicos de uma determinada área de conhecimento, como mostram exemplarmente as seguintes disciplinas: Matemática – Conteúdo e Método; Fundamento e Didática da Geografia; Alfabetização: Conteúdo e Forma.

É perceptível a preocupação desse campo disciplinar em articular os conteúdos disciplinares com os métodos e formas de ação para supostamente transmiti-los aos alunos. Neste caso vemos claramente o movimento e muitas vezes até o esforço em adaptar conteúdos e práticas próprias do ensino fundamental para a educação infantil, por isso, encontramos disciplinas com nomes que fazem referência à educação infantil como forma de demarcar a especificidade da faixa etária com a qual se busca a intervenção pedagógica. É importante salientar que o cuidado de sinalizar a especificidade da educação infantil nesse campo

disciplinar, em que predominam formas e técnicas de transmissão de conhecimento por meio da fragmentação de conteúdos, indica uma possibilidade de discussão e de reflexão sobre as representações simbólicas das crianças e de como elas se constituem.

Após fazer o cruzamento das disciplinas abrangendo os dezoito currículos que tive em mãos, foi necessário montar um quadro com base nos dados obtidos, com a intenção de possibilitar uma visualização ampliada e ao mesmo tempo minuciosa sobre o que estava posto⁵⁶. Em decorrência da amplitude desse quadro foi necessário criar uma tabela com as referências numéricas para se ter idéia de como as Metodologias tomam forma nos currículos. Vejamos os resultados:

Metodologias Específicas de Ensino

Língua Portuguesa	14,94%
Matemática	13,79%
Estudos Sociais	22,99%
Ciências	16,09%
Educação Física	2,30%
Artes	5,75%
Língua Portuguesa e Educação Infantil	3,45%
Matemática e Educação Infantil	4,60%
Ciências Sociais e Educação Infantil	4,60%
Ciências e Educação Infantil	5,75%
Música na Pré-Escola	1,15%
Múltiplas Linguagens	1,15%
Metodologia do Ensino de II grau	1,15%
Metodologia da Interação Escola-Comunidade	1,15%
Metodologia Disciplinas Magistério/Curso Normal	1,15%

* Legenda: No campo disciplinar denominado Estudos Sociais há o agrupamento das seguintes áreas de conhecimento: Geografia, História e Estudos Sociais. Já no campo disciplinar das Ciências ocorre o agrupamento das Ciências Naturais, Ciências Físicas e

⁵⁶ Para maiores informações ver o anexo que contém os quadros de disciplinas que correspondem aos três eixos orientadores dos currículos estudados. São eles: Formação Geral; Formação Pedagógica e Formação Pedagógica Específica pra Educação Infantil. Junto aos quadros é possível visualizar as tabelas e gráficos que deles se originaram.

Biologia e Ciências.

Com base nessas informações foi possível contabilizar alguns resultados expressivos como, por exemplo, o fato de somente 20,69% das metodologias específicas de ensino demonstrarem preocupação em adequar, adaptar ou até mesmo reinventar formas pragmáticas de abordar determinado conhecimento disciplinar a ser trabalhado com as crianças pequenas ou menores de sete anos de idade. Diferentemente do que ocorre com respeito às metodologias específicas de ensino geral - aquelas que não tratam explicitamente da educação infantil - que atingem um índice de 75,86%. Esse dado quantitativo de alguma forma retrata as escolhas e prioridades levantadas no momento da seleção de disciplinas bem como na elaboração de suas ementas.

É importante ressaltar que a quantidade expressiva de metodologias específicas de ensino nos currículos de formação ocorre em razão de a maioria dos cursos estarem oferecendo a formação das séries iniciais em conjunto com formação para educação infantil. Contudo, o que justifica a preocupação com as metodologias, com os métodos e com os conteúdos é a sobreposição da formação para séries iniciais em relação à educação infantil. A secundarização da formação para professores de educação infantil suscita, a meu ver, pelo menos duas questões problemáticas: a primeira sugere um esfacelamento da especificidade da formação dos professores de crianças pequenas⁵⁷, especificidade esta bastante defendida por pesquisadores da área⁵⁸, mas que parece comprometida ou ao menos não-privilegiada, uma vez que o espaço para tratar da especificidade do trabalho na educação infantil torna-se reduzido em virtude de essa formação ocorrer em caráter de habilitação.

A segunda questão, que não se distancia da primeira, é a retórica da transposição das práticas de cunho escolarizante - característica presente no ensino fundamental - para a educação infantil. Rocha (1999) diz que: “(...) enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade”. (p.61-62)

Entretanto, a permanência dessa incorporação de práticas sob o viés da escola não é um dado novo no cenário educacional uma vez que já está consolidada nos cursos de

⁵⁷ Nesse contexto refiro-me às crianças com idade inferior a sete anos.

⁵⁸ Ver Campos (1999, 2002); Rocha (1999); Kramer (1994); Kishimoto (1999, 2002); Machado (1998), entre outros.

Pedagogia que oferecem a formação de professores de ensino fundamental, diferentemente da formação para a educação infantil, que vive um processo de inserção muito recente no sistema educacional. Por esta razão é possível localizar algumas práticas e metodologias peculiares ao ensino fundamental presentes nos currículos de formação para a educação infantil. Essa constatação indica uma fragilidade na composição curricular na medida em que se torna vulnerável ao estabelecer o que é próprio de cada campo de formação. Contudo, encontramos nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, cujo texto foi aprovado em 2005, a afirmação de que esse curso tem como caráter formador a docência em ensino fundamental e educação infantil. Assim sendo, a formação para professores de educação infantil não deverá mais ocorrer em forma de habilitação. Essa iniciativa, a meu ver, demonstra um esforço na direção de conceber uma educação para a infância à medida que busca superar a formação para professores fundada na fragmentação etária.

Outra dimensão fundante na formação de professores para qualquer nível de ensino diz respeito à Prática Pedagógica e ao Estágio Curricular. A Prática Pedagógica e o Estágio fazem parte de todos os cursos de formação selecionados para esta pesquisa ao lado da Metodologia Específica de Ensino. A presença dessa disciplina é fundamental para a formação de professores, uma vez que a tônica de formação desse curso é a docência. É interessante perceber que a maioria das instituições que oferecem a habilitação em educação infantil referendam o nível de ensino na apresentação semântica dessa disciplina, como por exemplo: Estágio Supervisionado em Educação Infantil; Prática de Ensino na Pré-Escola e Estágio Pré e I Série.

A leitura das ementas a que tive acesso indica um novo olhar sobre a prática pedagógica, entendendo-a articulada à teoria e vice-versa. Esse movimento que vem se instalando nas universidades aponta para uma mudança paradigmática alicerçada na reflexão acerca das discussões que se estabelecem no campo empírico em consonância com os fundamentos teóricos. É o que podemos ver, por exemplo, na seguinte ementa da Universidade Federal do Espírito Santo: “Análise e reflexão críticas da realidade dos centros de Educação Infantil a partir da pesquisa-ação. Construção de novos conhecimentos com base nos resultados obtidos na pesquisa. Prática pedagógica relacionada dialeticamente com a teoria - intervenção pedagógica”.

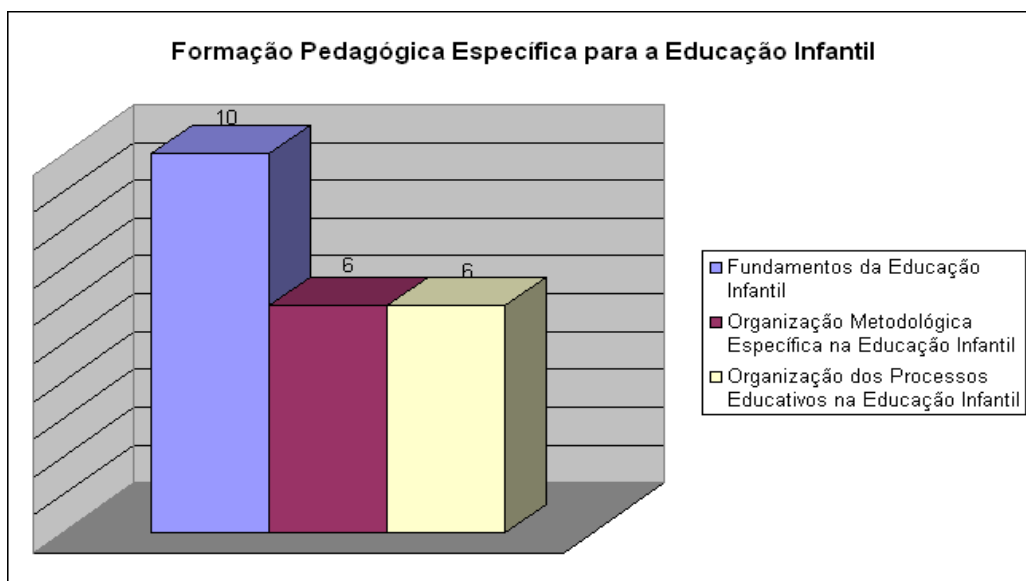
Com base nessa ementa, que de modo geral representa a perspectiva expressa nas ementas dos demais cursos, vemos a Prática Pedagógica / Estágio cujo desenvolvimento exige

a atuação direta nas escolas e na educação infantil, não está necessariamente restrita a uma aplicação. Freitas (1989) defende a importância da vivência da prática nos cursos de Pedagogia como uma possibilidade interdisciplinar na medida em que busca compreender a dinâmica docente através do diálogo com outros campos disciplinares. Para esse autor “(...) *A prática não é um conhecimento em si, mas fornece a base para a construção deste. E neste processo, a escolha do problema de pesquisa é fundamental.*” (124). Nesse âmbito, a prática tem buscado a articulação entre as dimensões teórica e prática, envolvendo a observação, registro, projeto de atuação e análise com fundamentação teórica, somando a esse processo um caráter de pesquisa.

4.4 Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil: Um Campo em Construção

Passarei a apresentar algumas considerações sobre as disciplinas que constituíram o terceiro eixo orientador dos currículos analisados, intitulado Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil. Lembro que a formação desse eixo se fez necessária em razão de determinadas disciplinas citarem diretamente a educação infantil, pela apresentação semântica destas e pela especificidade apresentada em suas respectivas ementas a que tive acesso, as quais fazem referência à educação de crianças pequenas.

Com a intenção de possibilitar ao leitor maior visibilidade ao assunto em pauta e elucidar as questões por mim levantadas, usarei como recurso algumas tabelas, gráficos e ementas. Vale ressaltar que não é intenção deste trabalho fazer a análise das ementas, contudo, as ementas transcritas neste texto objetivam exemplificar de que forma a educação infantil, e conseqüentemente as crianças, a infância e sua educação são tomadas como objeto de estudo nos currículos de formação para professores desse nível de ensino. Para começar, vejamos, abaixo, um gráfico que concentra os três conjuntos disciplinares formadores da Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil conforme sua ocorrência nos dezoito cursos analisados.



Dos dezoito cursos analisados que oferecem curso de Pedagogia com formação para professores de educação infantil, apenas dez deles, o que equivale a uma representação percentual de 55,56%, contemplam em seu fluxograma disciplinar conteúdos correlacionados com os Fundamentos da Educação Infantil⁵⁹. Entendemos Fundamentos da Educação Infantil como campo disciplinar designado a tratar dos conhecimentos específicos da educação infantil numa visão mais ampliada, a qual possa contemplar por diversas perspectivas teóricas, as concepções de infância e seu surgimento diferenciado na contemporaneidade, as políticas públicas responsáveis em assegurar os direitos garantidos às crianças na forma da lei e as implicações pedagógicas na educação infantil no que diz respeito à elaboração e aplicação de projetos educacionais destinados as crianças de zero a seis anos de idade.

Imagino que essa informação deva sinalizar uma preocupação quanto ao caráter formativo das universidades, uma vez que, em se tratando de uma formação específica, pressupõe-se que sejam feitas incursões teóricas aos mais variados campos disciplinares a fim de que possam ser contempladas perspectivas epistemológicas que possibilitem, ao egresso, o acesso aos conhecimentos relacionados à constituição da educação infantil, bem como apresentar os embates e debates oriundos da tentativa de delimitações de papéis, funções, espaços, políticas, somados à defesa da especificidade desse nível da educação básica.

⁵⁹ Ver anexo 7.4 referente ao quadro de disciplinas que constituem o Eixo Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil

Parece-me ser necessário averiguar, nos cursos de formação que disponibilizam conteúdos com base nesse entendimento, qual o cerne das discussões postas nas ementas disponíveis, bem como identificar em que medida é aberto espaço para discussões e reflexões advindas do cruzamento interdisciplinar. Num esforço de perceber a abordagem teórica que trata das especificidades da educação na primeira infância, traremos algumas ementas para reflexão sobre esse aspecto.

“Concepções de infância e de educação infantil: perspectiva filosófica, sociológica, histórica e pedagógica. Histórico e função social das instituições de Educação Infantil. Políticas públicas e Educação Infantil no Brasil. Pedagogia da Educação Infantil: bases teóricas para a construção de um projeto educacional- pedagógico.” (Fundamentos da Educação Infantil / UFSC)

“Concepções de infância a partir do enfoque interdisciplinar considerando a base: histórica, biológica, psicológica, antropológica e sociológica. Implicações para a educação infantil. Políticas contemporâneas de atendimento à infância: concepções, características e objetivos.” (Fundamentos da Educação Infantil / UFPR)

“Da concepção de criança através da história à contextualização social e política da educação infantil. Tendências político-pedagógicas da Educação Infantil. O campo profissional e a formação do professor de Educação Infantil.” (Introdução à Educação Infantil / UFES)

Podemos perceber nas ementas acima um esforço na intenção de desencadear um debate teórico entre as diversas áreas de saberes e de suscitar reflexões a respeito da complexidade que envolve a educação infantil e as implicações sociopolíticas e educacionais que dela decorrem. É interessante notar a disposição de buscar a ampliação de interlocutores teóricos das mais diversas áreas de conhecimento com o fim de enriquecer o debate a respeito do assunto. Para Rocha (1999), “(...) a pedagogia deve se apropriar de todas as áreas, sem que isso signifique uma ameaça ao seu objeto (...). (p.66). Contudo, não se pode perder de vista as contribuições advindas da Psicologia sobre os aspectos pertinentes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ainda que tenhamos conhecimento dos limites postos pela Psicologia do Desenvolvimento que de modo geral era alicerçada em uma visão universalizada e (a)histórica de criança, ou seja, uma criança única, individual, descolada de seu contexto social.

Em outra medida, a sociologia da infância, contrária ao discurso de universalidade da criança, considera as crianças como atores sociais de pleno direito, capazes de agir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações. Com base nessa perspectiva Sarmento e Pinto (1997) defendem que “(...) *“ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.*” (p.17)

Ainda em relação às ementas, gostaria de destacar a iniciativa dos cursos dos quais estas se originaram, de trazer também, para o centro das discussões as concepções de infância, sua história e sua educação. A visibilidade dessa categoria geracional formada por crianças e o reconhecimento das especificidades que a constituem é uma prática recente, uma vez que, por longa data, as crianças ocuparam uma posição à margem das discussões sociopolíticas e educacionais.⁶⁰

Neste exercício de averiguação das ementas a que tive acesso e sobre as quais me debrucei com a intenção de descortinar suas orientações teóricas, pude encontrar também alguns casos em que é possível perceber a diferenciação entre escolarização e assistencialismo no que diz respeito ao trabalho pedagógico com crianças de quatro a seis anos de idade e o trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos.

A leitura dessas ementas suscitou alguns questionamentos. Parece-me que há uma diferenciação entre o trabalho que se faz na Creche e o que é feito na Pré-Escola. Não há de se negar que são trabalhos de cunho pedagógico diferenciado em razão das especificidades das crianças a serem atendidas, contudo o que causa inquietação é que essa diferença, a meu ver, está alicerçada na hierarquização dessas faixas etárias. O que quero dizer é que o fato de haver uma valorização exacerbada da sistematização de conteúdos e métodos de trabalho com as crianças maiores, ou frequentadoras da pré-escola, somada à preocupação com a alfabetização, reforça a hipótese de haver uma sobreposição das funções educativas da escola às funções educativas da educação infantil, uma vez que a preocupação com a interação social, com os jogos e as linguagens expressivas aparentemente não expressam a mesma atenção, ou ao menos, acabam por ocupar uma posição na constituição curricular com menos destaque que os demais campos disciplinares.

⁶⁰ Ver Ariès (1979), Kulhmann, (1998) entre outros autores.

Ainda, nesse exercício de cruzamento e aproximação das disciplinas e suas ementas, pude localizar algumas disciplinas específicas que tratam da organização dos processos educativos na educação infantil. Essas são disciplinas que buscam trazer a discussão 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. Vejamos, abaixo, um quadro formado por essas disciplinas e suas respectivas horas distribuídas na matriz curricular dos cursos de pedagogia com habilitação em educação infantil, e ainda a apresentação das devidas instituições⁶¹.

ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Disciplina	Instituição	Horas
Contextos Educativos na Infância (0-3 anos)	UFSM (E.I)	60h
Contextos Educativos na Infância (4-6 anos)	UFSM (E.I)	60h
Educação Infantil: Saberes e Fazeres Cotidiano na Educação Infantil	UFSM (E.I)	300h
Cotidiano e Prática Pedagógica na Educação Infantil	FURG	90h
Ação Pedagógica com Crianças de 0-3 Anos	UFSC	72h
Ação Pedagógica com Crianças de 4-6 Anos	UFRGS	60h
Atividade na Pré-Escola	UFRGS	45h
A Práxis Pedagógica da Educação Infantil	UFES (S.I/Pré)	60h
Educação Tempos e Espaços	UFES (E.I)	60h
Docência Reflexiva na Educação Infantil	UFSM (E.I)	60h
Relações Interativas na Escola	UFSM (E.I)	60h
	UFES (S.I/Pré)	60h

*Legenda: Onde está a abreviação (E.I) lê-se Educação Infantil. Da mesma forma onde está (S.I) lê-se Séries Iniciais.

Com a intenção de anunciar algumas preocupações pertinentes à organização dos processos educativos para essa faixa etária, como: o planejamento, a organização do espaço, o

⁶¹ Importante lembrar que essas informações foram obtidas no ano de 2005 através do endereço eletrônico das universidades citadas.

papel do professor entre outros aspectos formadores da docência para crianças de zero a seis anos de idade, apresento a título de ilustração a ementa de algumas disciplinas que compõem o quadro acima:

“Propostas pedagógicas para a educação infantil. Cotidiano da educação infantil: tempo, espaço, atividades. A formação do grupo. O papel do educador. Organização da prática pedagógica: planejamento, registro e avaliação”. (Cotidiano e Prática Pedagógica na Educação Infantil / UFSC, 2005)

“Fundamentos teóricos do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. Princípios da ação educativa. Interações do adulto com a criança. Organização do espaço físico: implicações pedagógicas”. (Ação Pedagógica com Crianças de 0-3 anos / UFRGS, 2005)

“Fundamentos teóricos e análise da prática que embasa a ação educativa do professor de criança de 4 a 6 anos. Implicações da ação pedagógica na interação professor x criança x comunidade na escola de educação infantil”. (Ação Pedagógica com Crianças de 4 -6 anos /UFRGS, 2005)

“O planejamento do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 06 anos. O cotidiano da Educação Infantil. O trabalho interdisciplinar na Educação Infantil: noções temporais, a investigação do espaço geográfico, artes e formação estética, a construção do conceito de número, ciências naturais e ciências sociais, linguagem (oral, escrita e corporal)”. (A Práxis Pedagógica na Educação Infantil / UFES, 2005)

Diante da exposição das ementas, tentarei levantar alguns pontos que merecem ser analisados neste primeiro plano. Ao fazer a leitura e releitura dos documentos em pauta, pude perceber que a primeira ementa preocupa-se em contemplar a complexidade do cotidiano infantil nesses espaços de educação desde seu funcionamento em âmbito maior, que são as propostas pedagógicas até a organização da prática pedagógica. Chama a atenção à integridade do texto do ponto de vista da não-fragmentação por faixa etária da função da educação infantil, fato este incidente em outros currículos que por vezes anunciam o trabalho pedagógico em creche (0 a 03 anos) e em pré-escola (04 a 06 anos). Também marca a importância de organização da prática pedagógica quando faz referências ao planejamento, registro e avaliação.

É interessante perceber que no momento em que a ementa referenda o planejamento, o registro e a avaliação, fica clara a sua tomada de posição quanto à relação entre teoria e prática, uma vez que esses três elementos possibilitam ao professor refletir sobre a sua prática. Kramer (1994) “(...) *não podemos perder de vista que a teoria é prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo*”. (17)

Nesta direção também estão a segunda e a terceira ementas, à medida que trazem a importância dos fundamentos teóricos na formação dos professores de educação infantil. Na segunda ementa, chama a atenção também o nome da disciplina com apresentação da faixa etária de 0 -3 anos. Penso que essa marcação semântica vem na direção da defesa da educação dos bebês, bem como da possibilidade viva de desenvolver um trabalho pedagógico que contemple as dimensões do humano e suas especificidades. (Rocha 1999).

Na quarta ementa nota-se preocupação em conciliar os propósitos da educação infantil que são a sistematização, a diversificação e a ampliação das experiências e conhecimentos da criança através das interações sociais, da linguagem e da brincadeira, considerando as particularidades desse processo, com os objetivos educacionais peculiares ao ensino fundamental, os quais representam o domínio elementar e a construção de conceitos através da sistematização de conteúdos nas mais diferentes áreas de conhecimento.

De fato essa é uma preocupação recorrente que por vezes indica uma formação generalista que tem como ponto de partida a estrutura e configuração do ensino fundamental. Essa permanência reside em uma interpretação equivocada, ou talvez, em uma atenção menor às especificidade das crianças pequenas, o que a longo prazo pode acarretar o esfacelamento da formação dos professores da educação infantil e conseqüentemente uma crise de identidade desse profissional.

A respeito do último conjunto disciplinar que se apresenta, têm-se as disciplinas que indicam a organização metodológica específica para a educação infantil. Essas disciplinas estão estruturadas a partir do jogo, da brincadeira, da música, da dança e do teatro.

A decisão de nomear esse conjunto de disciplinas de Organização Metodológica Específica para Educação Infantil justifica-se por acreditarmos que as linguagens expressivas (Kishimoto, 2002) são de fato os elementos organizadores do cotidiano infantil, os quais constituem o alicerce do trabalho docente na educação infantil. Amiúde esse campo disciplinar busca subsidiar a intervenção pedagógica através do conhecimento teórico sobre as especificidades inerentes às crianças pequenas e suas infâncias vividas, assegurando o

descobrimto e a exploração das cem linguagens que compõem o universo infantil. Nesta direção reporto-me ao belo poema de Loris Malaguzzi (1995):

“(...) *Cem mundos para descobrir*
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois mais cem cem cem) (...)

Embora acredite que o campo disciplinar a que acima me referia caracterize, de fato, a formação dos professores de educação infantil, pela sua especificidade, pela sua capacidade de expressão e pela sua liberdade de movimento, constatei nos dados levantados que esse campo está presente de forma explícita e marcado de forma semântica em apenas 33,33% dos cursos analisados. Esse índice não caracteriza em absoluto a ausência desses elementos que constituem as linguagens expressivas, tais como o jogo, a música, o teatro, a dança, entre outros, nos demais cursos de Pedagogia que constituem o *corpus* de análise deste trabalho. Contudo, a intenção é anunciar a disposição desse campo disciplinar nesses currículos. Com isso podemos perceber as interfaces do processo de estabelecimento da habilitação-Educação Infantil nos cursos de Pedagogia e as estratégias de inserção dos conhecimentos específicos sobre a educação de crianças de zero a seis anos de idade em currículos que prioritariamente contemplam a educação para as séries iniciais.

Com a intenção de tratar da questão levantada acima, cabe destacar que alguns cursos de Pedagogia buscam incorporar, ainda que nas entrelinhas, o discurso da especificidade da docência na educação infantil que difere dos demais níveis de ensino e a importância de conhecer as *cem linguagens* das crianças na relação de disciplinas já existentes no fluxograma curricular. Por esse motivo, os conhecimentos subjacentes às interações sociais, a brincadeira, jogo, artes, enfim, as linguagens expressivas que caracterizam as produções simbólicas das crianças, por vezes, não estão indicadas na representação semântica das disciplinas, mas estão presentes na formação dos professores de educação infantil. Vale ressaltar que registrei essa ocorrência também em outros campos disciplinares que não demarcam explicitamente a temática da educação infantil, mas que em suas ementas expressam um comprometimento em abordar as questões que envolvem a trajetória histórica de reconhecimento das crianças, da infância e sua educação. Vejamos a seguir as disciplinas que compõem o quadro disciplinar

denominado Organização Metodológica Específica para a Educação Infantil⁶².

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Disciplina	Instituição	Horas
Ludicidade e Educação	UFPA	45h
O Lúdico na Educação Infantil	UFV	60h
Instrumentação para a Prática Lúdica	UFV	60h
Jogos Brinquedos e Culturas	FURG	45h
Jogo Interação e Linguagem na Educação Infantil	UFSC	72h
Oficinas de Brinquedos	FURG	60h
Oficina de Jogos	UFRJ	45h
Educação Musical	UFSM (E.I)	90h
Jogo Teatral	UFSM (E.I)	90h
Desenvolvimento Humano e Dança	UFV	45h

* Legenda: a abreviação (E.I) significa Educação Infantil.

É possível perceber, na listagem de disciplinas acima apresentada, uma predominância quanto aos aspectos que se referem à ludicidade por meio do jogo, brinquedos e brincadeiras. Essa tomada de posição justifica-se pelo expressivo movimento dos anos 90 que trouxe à tona a discussão sobre a importância do jogo e das brincadeiras como elementos auxiliares da produção simbólica das crianças.

A contribuição advinda das mais diversas correntes teóricas seja da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, entre outras, sobre os aspectos lúdicos presentes no universo infantil, considerando as diferentes posições, converge para a idéia central de que a brincadeira infantil embora tomada com simplicidade por muitos e banalizada por outros, representa a capacidade infinita das crianças de reinterpretação e reprodução de uma cultura pré-existente, prioritariamente adulta. Entretanto, a maleabilidade presente na brincadeira e nos jogos infantis deve-se à renovação de seus arranjos por meio da fantasia, da imaginação e da curiosidade de desvelar o mundo que as rodeia. Reporto-me a Brougère (1995) para

⁶² Lembro que esses dados foram obtidos nos endereços eletrônicos das universidades no ano de 2005.

reforçar esse entendimento mais ampliado do brinquedo: “(...) o brinquedo é mais do que um instrumento de brincadeira. Ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários”. (p.83)

Nessa perspectiva encontrei algumas ementas que tiveram o cuidado de fornecer elementos constitutivos da educação infantil na formação dos professores, à medida que estabelecem a linguagem, a interação e o jogo como eixos estruturadores do trabalho educativo com crianças pequenas. Toma-se como pressuposto a importância desses três eixos como possibilitadores de novas experiências, de acesso e de interação com o mundo simbólico de forma a promover a relação entre as crianças e a ampliação de conhecimentos.

Por outro lado, encontrei algumas ementas que correlacionam as brincadeiras, os jogos e os brinquedos como possibilidades educativas por uma perspectiva reducionista que compreende essas linguagens expressivas como um “método lúdico” para a sistematização do conhecimento pela fragmentação de conteúdos. Essa tomada de posição sugere, a meu ver, uma 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 deixa em segundo plano o prazer pela brincadeira e a liberdade de reinventar os dados da realidade.

A intenção aqui expressa não é preconizar uma prática pedagógica espontaneísta e isenta de qualquer intencionalidade, tampouco promover uma pedagogia que adote o princípio do *laissez-faire*, a qual obste a exercer qualquer influência (Sacristán, 2005). O que se deseja é que esse campo disciplinar, embora não seja uma tônica geral em todos os cursos, possa avançar nos conhecimentos sobre a criança concreta e as formas que ela tem de se relacionar com o mundo, especialmente através das brincadeiras, dos jogos e das interações sociais, elementos estes centrais para a construção de um projeto pedagógico voltado à educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar visibilidade às incursões que este estudo possibilitou promover, apresentarei, a seguir, algumas perspectivas resultantes deste trabalho de investigação, as quais, mais do que para concluir, poderão servir como indicadores de pautas de discussão em torno da formação específica para a educação infantil. Parto do pressuposto de que o conhecimento é um processo em construção permanente e que não se esgota com a conclusão desta pesquisa, pelo contrário, move o pesquisador a embrenhar-se numa rede de buscas e o convida a constantes reflexões.

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

Para a identificação desta produção, tomei como material de análise os currículos das universidades públicas federais do país que ofereceram o curso de Pedagogia com formação para professores de educação infantil no ano de 2005. De acordo com as informações obtidas no endereço eletrônico oficial do Ministério da Educação/MEC até junho de 2005, período em que foi realizada a busca no referido *site*, havia em território nacional quarenta e cinco instituições federais de ensino superior. Destas, dezenove oferecem o curso de Pedagogia com formação para professores de educação infantil. Entretanto, foram selecionadas para constituir o *corpus* de análise da pesquisa dezesseis universidades, as quais disponibilizaram em seus endereços eletrônicos sua matriz curricular com o fluxograma das disciplinas e, quando possível, suas ementas.

A escolha de investigar os currículos dos cursos supracitados referentes ao período de 2005 justifica-se pela possibilidade de analisarmos os documentos que estão estruturados com base nas orientações sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor até então. Como sabemos, os cursos de Pedagogia passaram por uma reformulação curricular nos anos subsequentes, conforme recomendação das Novas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia com aprovação em 13/12/2005.

É interessante destacar que, nesse processo de análise, busquei estar atenta às orientações que advêm da técnica de análise de conteúdos, com a intenção de subtrair dos documentos analisados um universo representativo de informações. Sob as orientações dessa técnica metodológica, foi possível organizar os dados e promover o cruzamento entre si, o que, em alguma medida, resultou na elaboração de três grandes campos disciplinares que constituem, a meu ver, os três eixos orientadores dos currículos dos cursos de Pedagogia com formação para professores de educação infantil em estudo. São eles: Fundamentos Gerais, Formação Pedagógica e Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil.

Denominei 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. São elas: Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, Metodologia e Pesquisa, Educação, Organização Estrutura e Funcionamento, Política Economia e Trabalho, Biologia e Saúde, Administração e Gestão, Antropologia, Estatística, Tecnologia Informação e Comunicação e Ética.

Para a Formação Pedagógica elegi algumas áreas de conhecimento que na sua composição disciplinar pudessem contemplar questões que tratam do processo pedagógico e suas implicações no âmbito das instituições de educação coletiva, bem como a formação docente dos profissionais dessas áreas. Dessa feita, as disciplinas que constituem esse segundo eixo organizador dos currículos são: Metodologia Específica de Ensino, Prática Pedagógica/Estágio, Didática, Linguagem e Língua Portuguesa, Currículos e Programas, Área de Formação Específica da Educação, Português Instrumental/Produção de Texto, Arte, Educação Física, Avaliação, Organização e Planejamento Pedagógico, Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia e Seminário Especial.

Como terceiro eixo orientador dos currículos, temos a Formação Específica para a Educação Infantil, que diz respeito às disciplinas que tratam de algum modo da educação de crianças de zero a seis anos de idade que freqüentam creches e pré-escolas. Nesse campo disciplinar encontramos os fundamentos teóricos, a organização dos processos

educativos e as metodologias específicas desse nível de ensino. Assim, para formar o conjunto disciplinar que se constitui pelas especificidades da educação infantil foi necessário utilizar as seguintes denominações: Fundamentos da Educação Infantil, Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil e Organização Metodológica Específica para a Educação Infantil.

È importante lembrar que o critério utilizado para a formação desse terceiro eixo que trata da Formação Específica para a Educação Infantil foi a seleção de disciplinas que apresentavam explicitamente a especificidade da docência com crianças pequenas por sua denominação semântica ou por intermédio do conteúdo expresso nas ementas, às quais tivemos acesso. Essa prerrogativa descartou qualquer possibilidade de enquadramento nos demais eixos aqui apresentados. Qualquer incidência nesse sentido ocorreria num descompasso metodológico, uma vez que se anunciou a categoria das especificidades da educação infantil.

Durante a execução desta pesquisa surgiram inúmeras possibilidades de aprofundamento e de análises decorrentes da diversidade de informações obtidas nos currículos investigados. Entretanto, ciente das limitações que se apresentaram no percurso deste estudo foi necessário fazer algumas escolhas que assegurassem as diretrizes norteadoras deste trabalho, quais sejam, a tentativa de identificar nos programas disciplinares de que modo as crianças e a infância são tomadas como objeto de estudo, quais áreas de estudo são privilegiadas e quais as possibilidades de interlocução disciplinar expressas nesses documentos. Nesta direção as análises aqui apresentadas dizem respeito prioritariamente ao campo de conhecimento circunscrito à educação infantil, através do levantamento das disciplinas específicas e da leitura das ementas, quando disponibilizadas, como componentes auxiliares dessas inferências.

Com base nas informações obtidas a partir do levantamento das áreas de conhecimentos e das disciplinas subjacentes a esses saberes, foi possível identificar na totalidade dos currículos de Pedagogia que oferecem a formação em educação infantil a prioridade da formação pautada nos fundamentos teóricos, os quais estabelecem como áreas de conhecimento protagonistas nesse processo a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e a História. Deste modo, a tônica do esvaziamento da função teórica nesses cursos não é verdadeira, uma vez que tomamos conhecimento da permanência dessa trajetória de afirmação da importância do caráter teórico na formação dos professores, ainda que a

ênfase esteja localizada no aspecto macro da organização e constituição da sociedade.

Outro aspecto evidenciado nesses mesmos documentos diz respeito a um movimento na direção do reconhecimento das especificidades que constituem as crianças pequenas, à medida que nos deparamos com disciplinas subjacentes às áreas de conhecimentos que integram os fundamentos teóricos e metodológicos da educação e as práticas pedagógicas, as quais apresentam determinações semânticas que referendavam muitas vezes as categorias criança, infância, educação infantil e pré-escolar. E ainda, quando as disciplinas não demarcavam expressamente a educação infantil na sua nomenclatura, a estratégia utilizada por muitos dos cursos era incorporar nas ementas das disciplinas existentes os fundamentos da educação infantil, a partir do estudo das crianças, da infância e das implicações pedagógicas para a sua educação.

Os documentos analisados revelaram algumas regularidades e avanços no que diz respeito à formação docente dos professores para a educação infantil. Num esforço de síntese podemos afirmar que percebemos duas perspectivas distintas de formação para professores de educação infantil. Primeiramente podemos citar a influência do modelo escolar expresso pelos objetivos educacionais peculiares ao ensino fundamental que, tradicionalmente, concedem prioridade aos domínios elementares e à construção de conceitos de forma sistemática através de processos de ensino–aprendizagem de conteúdos das mais diferentes áreas do conhecimento. Nesta direção, pudemos notar que algumas ementas expressam a preocupação com temas subjacentes à alfabetização, aos domínios de conceitos das mais diversas áreas de conhecimento, bem como apresentam de forma *didatizada* os elementos lúdicos, como a brincadeira, o jogo e a arte.

Em outra medida encontramos uma tendência à construção e à consolidação de uma Pedagogia da Infância que tem como fundamento o reconhecimento das especificidades da educação infantil, tomando como objeto de estudo a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos, estéticos, expressivos e emocionais. (Rocha, 1999).

Acredito que essa tendência reflete a preocupação em tratar das dimensões relativas ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas, à medida que se busca a intencionalidade educativa por meio da sistematização, diversificação e ampliação das experiências e do conhecimento, considerando as particularidades do processo nesses seres humanos de pouca idade e a importância das interações sociais, das linguagens e da

brincadeira.

Embora essa não seja uma tendência predominante nos cursos analisados, entendo que a incidência de disciplinas específicas para a educação infantil indica um reconhecimento das dimensões humanas peculiares às crianças e às singularidades e simultaneidades da infância, ainda que vividas e compartilhadas em espaços institucionais de educação coletiva como creches e pré-escolas.

Feitas essas considerações, é possível perceber que, se alguma coisa foi feita neste trabalho investigativo, muito ainda há por fazer, uma vez que o objeto de investigação revelou-se infinito de possibilidades de análises e de eloquência. Este estudo permitiu anunciar através do levantamento dos currículos a construção de novas orientações teóricas e as indicações pedagógicas que estão sendo gestadas nos cursos de formação de professores de educação infantil no âmbito das universidades.

De qualquer maneira, possibilitou evidenciar que a formação de base dos cursos de Pedagogia está circunscrita à docência para as séries iniciais do ensino fundamental. Ocorre que a formação para professores de educação infantil acontece de forma secundarizada por meio da realização da habilitação específica, geralmente num espaço de tempo reduzido com disciplinas e conteúdos restritos.

Com base nas revelações e evidências apresentadas ao longo de toda pesquisa, levanta-se a preocupação quanto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia aprovadas em dezembro de 2005. Dentre algumas orientações consta para o curso de Pedagogia a afirmação do caráter de docência para o ensino fundamental e para a educação infantil. Está última dar-se-á dentro do curso regular, não mais em caráter de habilitação.

A meu ver essa lei representa uma conquista no campo educacional, uma vez que ela assegura a formação dos professores de educação infantil bem como dos professores do ensino fundamental nas universidades e, ao mesmo tempo, institucionaliza uma prática que já vinha ocorrendo em algumas unidades federais que oferecem conjuntamente a formação para o ensino fundamental e para a educação infantil.

Agora nos interessa saber de que forma serão feitas essas mudanças e como os cursos elaborarão as orientações sugeridas pelas novas diretrizes. Será que veremos

contempladas nesses cursos as especificidades das crianças e de sua educação, independentemente do nível de ensino que possam frequentar? Será que ocorrerá uma mudança de paradigma quanto ao caráter do curso de formação para professores de educação infantil? Em relação aos demais níveis de ensino, estabelecerá esse curso autonomia quanto a seus objetivos educacionais, sem mais estar atrelado aos preceitos da antecipação e da preparação para fins escolares? Penso que essas questões iniciais nos impulsionam a continuar estudando e pesquisando com intuito de promover debates e reflexões contundentes na área e na interlocução com outros campos disciplinares.

Nesta perspectiva de continuidade e de movimento a favor da construção de conhecimentos, gostaria de apontar algumas possibilidades de estudo que esta pesquisa suscitou com base nos currículos analisados. Assim vejamos.

- ✓ Aprofundar os estudos dos conteúdos relativos aos três eixos orientadores dos currículos identificados nesta pesquisa, como Fundamentos Gerais, Formação Pedagógica e Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil;
- ✓ Localizar os campos disciplinares que tratam conjuntamente da educação das crianças no ensino fundamental e na educação infantil a fim de identificar suas orientações teóricas;
- ✓ Promover um cruzamento entre a organização curricular dos cursos de Pedagogia com formação para a educação infantil que antecede as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia aprovadas em dezembro de 2005 e a organização instaurada a partir das orientações e determinações presentes nesse documento, com a intenção de identificar no âmbito de sua estruturação se houve mudanças e avanços a favor da educação das crianças pequenas que frequentam creches e pré-escolas.

Ademais gostaria de concluir esta pesquisa sem a intenção de encerrar suas inúmeras possibilidades de estudo e investigação, mas com a expectativa de que sua realização

possibilite enriquecer e fazer avançar os debates oriundos da área da educação, principalmente no que se refere à formação dos professores de educação infantil, num esforço na direção de constituirmos uma educação de qualidade para a infância brasileira. Para isso é preciso abrir caminhos e Mario Quintana nos mostra muito bem como fazê-lo em seus versos:

*“Era um caminho que de tão velho, minha filha,
já nem mais sabia aonde ia...
Era um caminho velhinho, perdido...
Não havia traços de passos no dia
em que por acaso o descobri:
pedras e urzes iam cobrindo tudo.
O caminho agonizava, morria sozinho...
Eu vi...
Porque são os passos que fazem os caminhos!”*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁRIES, Philippe. A história social da infância e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992 – (Campi, 6)

BARRETO, Ângela Maria Rabelo F. Educação Infantil no Brasil: Desafios Colocados. Cadernos Cedes. Grandes Políticas para os Pequenos. Campinas, SP, n 37, 1ª edição, 1995.

BONETTI, Nilva. A especificidade da docência na educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília. Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.493/1996.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. 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.

_____. Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEF/ COEDI, 1995.

_____. A Formação de profissionais de educação Infantil no Contexto das reformas Educacionais Brasileiras. IN: Formação em Contexto: uma estratégia de integração / Júlia Oliveira Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, (Orgs.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. P. XI-XXIII

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.

CARDONA, Maria João. Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional- Um estudo sobre os educadores de infância portugueses In: Revista do GEDEI. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação Infantil. Nº 5 – Dezembro 2002. Porto Editora, Lda.

Portugal. P.43-61

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Pedagogia da Escola Nova: produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. IN: FREITAS, Marcos Cezar & KUHLMANN JR, Moysés (Orgs). (2002). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde a educação infantil? In: Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. – v.17, n. Especial – julho-dezembro de 1999. Florianópolis. P.11-21.

CHAMBOREDON, Jean Claude e PRÉVOT, Jean. O “ofício da criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.59, p.32-56. nov.1986.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

COMÊNIO, João Amós. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CRAIDY, Maria. KAERCHER, Gladis E. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DESCOMBE, Martyn. In. “The Good Research Guide”. Second edition. Open University Press. Maidenhead, Philadelphia, 2003

DUBAR, Claude. A Socialização. Construção de identidades sociais e profissionais. Porto: Ed.Lisboa, 1997.

FERREIRA, Manuela. Salvar corpos, forjar a razão: contribuindo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940). Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FORMOSINHO, João. A Academização da Formação dos Professores de Criança. In: Revista do GEDEI. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação Infantil. Nº 4 – Setembro 2002. Porto Editora, Lda. Portugal. P.19-35

_____ A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: Encontros e desencontros em educação infantil / Maria Lucia de A.Machado, (organizadora). – São Paulo: Cortez, 2002. P.169-187

FRANCO, Maria Laura P.B. Ensino Médio: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papyrus, 1994 (coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

FREITAS, Luiz Carlos de. A questão da interdisciplinariedade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. Revista Educação e Sociedade. Ano X – número 33 – agosto de 1989. Ed. Cortez. São Paulo

FREITAS, Marcos Cezar (org). História social da criança no Brasil. 5.ed. São Paulo: Cortez, Editora/USF, 2003.

FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR., Moisés. Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002.

GUTHIÁ, Marluci. “Currículos”, Propostas e Programas para a Educação Infantil na Produção Acadêmica Brasileira (1991-1998). Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

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.

_____. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. Pro-Posições/ Universidade Estadual de Campinas. V.16, n.3 (48), set/dez. 2005. P.181-193.

KRAMER, Sonia (org). Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005 (Educação em Ação)

_____. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: Kramer, S. & Leite, I. M. (org). In: Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas – SP, Papyrus, 1996.

_____. 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.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica / Moisés Kuhlmann Jr. – porto Alegre: Mediação, 1988.

_____. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. IN: FREITAS, Marcos Cezar & KUHLMANN JR, Moisés (Orgs). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educando a infância brasileira. IN: 500 anos de educação no Brasil. (Org): Eliana Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria filho, Cynthia Greive Veiga. – 3ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Amélia. Formação e Práticas Institucionais no Ensino Superior – Reflexões sobre uma experiência. In: : Revista do GEDEI. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação Infantil. Nº 4 – Setembro 2002. Porto Editora, Lda. Portugal. P.79-94

LÖWY, Michael. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista/ Michel Löwy. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Maria Lucia de A. Formação Profissional para a educação Infantil: Subsídios para a Idealização e Implementação de projetos. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MALAGUZZI, Loris. Invenire il cento c'è. IN: EDWARD, C. GANDIN, L. FORMAN, G. Cento Linguaggi dei bambini. Itália: Edizione Junior, 1995. Tradução livre do original italiano: Ana L. G. de Faria, Maria Carmen Barbosa e Patrícia Piozzi.

- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Currículo, cultura e sociedade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEKSENAS, Paulo. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Caderno de Pesquisa, n.11, FCC, São Paulo, 2001, p. 33-60.
- MONTOVANI, S; PERANI, R.M. Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. Pro-Posições – vol.10 nº1, março de 1999.
- MORAIS, Andréa Alzira. Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002). Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- NARODOWSKI, Mariano. Infância e poder: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: São Francisco, 2001.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e profissão docente. IN: Os professores e sua formação. Portugal, Dom Quixote, 3ª Ed. 1997. p.15-33.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./ MEC/SEF/COEDI. – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério – 2º Grau. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./ MEC/SEF/COEDI. – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. IN: Os professores e sua formação. Portugal, Dom Quixote, 3ª Ed. 1997. p.35-50
- PROUT, Alan. Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. University of Stirling. Trad. de Helena Antunes. mimeo, I.E.C, PO, 2004
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Gopulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.
- QVORTRUP, Jeans. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. In: Chilshom, L. et al. Growing up in Europe: Contemporary horizons in childhood and youth studies. (7-19) New York. Walter de Grueter. Trad. de Helena Antunes.
- RIVERO, Andréa Simões. Da Educação Pré-Escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no Curso de Pedagogia. Dissertação

(Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

ROCHA, Eloísa 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, 290 p.

ROCHA, Eloísa A. C. (Coord), SILVA Filho. J.J., STRENZEL, G. Educação Infantil (83-96). Série Estado do Conhecimento. Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O aluno como invenção. Trad. Daizy Vaz de Moraes – Porto Alegre: Artmed, 2005

_____ O currículo uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Médio- Disciplinas Curriculares. Fpolis: COGEM, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para um novo senso comum: a Ciência, o Direito e a Política na transição paradigmática. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005. Conteúdo: V.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

_____ Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, M. & PINTO, M. As Crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

_____ (Orgs) . Saberes sobre as crianças – Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998). Lisboa: Bezerra Editora, 1999.

SARMENTO & CERISARA, Manuel Jacinto. Ana Beatriz (Orgs). Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. 1 ed. Portugal: ASA Editores, 2004.

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, dez 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade/ Carmem Silvia Bissolli da Silva. 2º edição revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66)

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Caderno de Pesquisa, nº 112, FCC, São Paulo, 2001, p.7-32.

SOUZA, Solange. J. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à Pesquisa da Infância. In: Kramer, S. & Leite, I. M. (Orgs). Infância : fios e desafios a pesquisa. Campinas – SP, Papyrus, p.39-55, 1996.

VALA, J. A análise de conteúdo. In SILVA, A.S. e PINTO, J.M. (Orgs.) Metodologia das Ciências Sociais. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1986, p.101-128.

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 – vol.10 nº1, março de 1999.

VILARINHO, Maria Emília. Políticas da educação pré-escolar em Portugal: 1977/1997. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

ANEXOS

SUMÁRIO DOS ANEXOS

ANEXO 1: Relação das Universidades Federais em 2005

ANEXO 2: Quadro das Disciplinas que Constituem Os Fundamentos Gerais

ANEXO 3: Quadro das Disciplinas que Constituem A Formação Pedagógica

ANEXO 4: Quadro das Disciplinas que Constituem A Formação Pedagógica
Específica para a Educação Infantil

ANEXO 1:

RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM 2005

Relação das Universidades Federais em 2005

REGIÃO NORTE

INSTITUIÇÃO	SIGLA	HABILITAÇÃO
Fundação Universidade federal do Acre	UFAC	Docência na Educação Infantil e nos Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental
Fundação Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em: Magistério das Séries Iniciais; Orientação Educacional; Supervisão Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Pedagogia com habilitação em: Magistério de 1ª a 4ª Séries
Universidade Federal do Pará	UFPA	Licenciatura Plena em Pedagogia: Educação Infantil; Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio - Modalidade Normal; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico.
Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	Não oferece o curso de Pedagogia
Fundação Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Pedagogia com habilitação em Docência em Educação Infantil e Séries Iniciais
Fundação Universidade Federal de Roraima	UFRR	Licenciatura em Pedagogia - habilitação 1ª a 4ª Séries
Universidade Federal de Tocantins (sede em Palmas)	UFT	Pedagogia com habilitação em: Supervisão Educacional

REGIÃO NORDESTE

INSTITUIÇÃO	SIGLA	HABILITAÇÃO
Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Não oferece o curso de Pedagogia
Universidade Federal de	UFAL	Magistério das Disciplinas

Alagoas		Pedagógicas do Ensino Básico; Educação Infantil; Ensino Fundamental.
Universidade Federal da Bahia	UFBA	Pedagogia. Formação Generalista sendo a docência a base da formação do Pedagogo
Universidade Federal do Ceará	UFC	Pedagogia
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Pedagogia com habilitação em: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Administração Escolar de 1º e 2º Graus; Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Orientação Educacional; Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus.
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Pedagogia com habilitação em: Administração Escolar; Orientação Educacional; Supervisão Escolar e Professor Formação Especial.
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Pedagogia com habilitação em: Magistério; Administração Escolar; Supervisão Escolar e orientação Escolar.
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Não oferece o curso de Pedagogia
Universidade federal do Piauí	UFPI	Licenciatura Plena em Pedagogia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Pedagogia com habilitação em: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º e Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª Séries).
Fundação Universidade Federal de Sergipe	UFS	Pedagogia/Licenciatura. O curso está voltado para o início da Escolarização (Pré-Escola e Séries Iniciais do 1º Grau e para o Curso de Formação do Magistério em

		Nível de 2 Grau).
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Licenciatura em Pedagogia com habilitação em: Magistério das Séries Iniciais do 1º grau; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação de Deficientes da Audiocomunicação (EDAC).

REGIÃO CENTRO-OESTE

INSTITUIÇÃO	SIGLA	HABILITAÇÃO
Fundação Universidade de Brasília	UNB	Pedagogia Generalista.
Universidade Federal de Goiás	UFG	Licenciatura em Pedagogia com habilitação em: Magistério das matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Universidade Federal de Mato Grosso (sede em Cuiabá)	UFMT	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Pedagogia licenciatura com habilitação em Educação Infantil e Magistério Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental

REGIÃO SUDESTE

INSTITUIÇÃO	SIGLA	HABILITAÇÃO
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Pré-Escola com habilitação complementar em: Magistério da Educação Infantil; Magistério da Educação de jovens e Adultos; Magistério da Educação Especial; Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio Normal.
Universidade Federal Fluminense (sede em Niterói)	UFF	Pedagogia com habilitação em: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Orientação Educacional; Supervisão

		Educacional; Administração Educacional.
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Pedagogia com habilitação em: Ensino Fundamental e Médio; Administração; Inspeção Escolar; Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional.
Universidade Federal de Lavras	UFLA	Não oferece o curso de Pedagogia
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Pedagogia (Magistério Anos Iniciais do Ensino Fundamental.) com habilitação em: Supervisão Escolar de Ensino Fundamental e de Ensino Médio; Orientação Educacional; Administração Escolar de Ensino Fundamental e de Ensino Médio; Educação Pré-Escolar; Educação de Adultos.
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Oferece curso de Pedagogia à Distância
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Não oferece o curso de Pedagogia
Fundação Universidade federal de São Carlos	UFSCar	Pedagogia com habilitação em: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e à atuação do Pedagogo como especialista em Administração; Supervisão e Orientação Educacional.
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Não oferece o curso de Pedagogia
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Pedagogia com habilitação em: Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Orientação Educacional; Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Inspeção Escolar do Ensino Fundamental e Médio; Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Magistério das Matérias Pedagógicas do Curso Normal.
Universidade Federal de Viçosa	UFV	Educação Infantil; Pedagogia com habilitação em: Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau; Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus; Administração Escolar de 1º e 2º Graus.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Pedagogia com habilitação em: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Educação Infantil; Educação de Pessoas Jovens e Adultos; Educação e Comunicação.
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Pedagogia com habilitação em: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério da Educação Pré-Escolar; Magistério das Séries Iniciais do Ensino

		Fundamental.
Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	Não oferece curso de Pedagogia
Fundação Universidade Federal de São João del Rei	UFSJ	Pedagogia habilita para a Docência em Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional

REGIÃO SUL

INSTITUIÇÃO	SIGLA	HABILITAÇÃO
Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul	FURG	Pedagogia - Educação Infantil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Pedagogia com habilitação: Pedagogia Magistério Matérias Pedagógicas II Grau; Pedagogia Magistério Para Educação Infantil; Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Pedagogia (Séries iniciais do Ensino Fundamental) com habilitação em: Educação Infantil; Educação Especial; Orientação Educacional; Supervisão Educacional.
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Pedagogia - Ensino Fundamental, Educação Infantil e Magistério de Nível Médio.
Fundação Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	Pedagogia com habilitação em Magistério para Séries Iniciais do Nível Fundamental.
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Pedagogia com habilitação em: Pedagogia para Educação Infantil; Pedagogia-Magistério das Matérias Pedagógicas do 2 Grau e Educação Pré-Escolar e Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério das Matérias Pedagógicas do 2 Grau e das Séries Iniciais do 1 Grau – Licenciatura Plena.

* Vale ressaltar que a relação das quarenta e cinco universidades federais foi obtida a partir das informações disponíveis no *site* oficial do Ministério da Educação (MEC), mais propriamente no espaço da Secretaria de Educação Superior (SESu) no período de junho de 2005. Enquanto que a descrição do curso de Pedagogia e suas habilitações foram levantadas nos endereços eletrônicos das próprias universidades também no período de julho a dezembro de 2005.

ANEXO 2:

**QUADRO DE DISCIPLINAS QUE CONSTITUEM OS
FUNDAMENTOS GERAIS**

PSICOLOGIA

Psicologia			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
FP05	Psicologia da Educação	UFSM (IIG/Pré)	105h
FP05	Psicologia da Educação	FURG	120h
FP05	Psicologia da Educação	UFSJ	120h
FP05	Psicologia da Educação	UFF	150h
FP05	Psicologia da Educação	UFES (S.I/Pré)	120h
FP05	Psicologia da Educação	UFES (E.I)	120h
FP05	Psicologia da Educação	UFPA	75h
FP05	Psicologia da Educação	UFRJ	120h
FP05	Psicologia da Educação	UNIRIO	60h
FP05	Psicologia da Educação	UFU	240h
FP05	Psicologia da Educação	UFSC	72h
FP05	Psicologia da Educação	UFMG	180h
FP05	Psicologia da Educação	UFPR	180h
FP11	Introdução a Psicologia da Educação	UFES (E.I)	60h
FP11	Introdução a Psicologia da Educação	UFRGS	30h
FP04	Psicologia Geral	UFES (S.I/Pré)	60h
FP04	Psicologia Geral	UFSM (IIG/Pré)	90h
FP20	Psicologia	UFV	60h
FP01	Psicologia da Educação: Ênfase no Desenvolvimento	UFSM (E.I)	45h
FP02	Psicologia da Educação: Ênfase na Aprendizagem	UFSM (E.I)	45h
FP06	Bases Psicopedagógicas da Aprendizagem	UFSM (IIG/Pré)	60h
FP08	Problemas da Aprendizagem	UFSM (IIG/Pré)	60h
FP12	Introdução a Psicologia do Desenvolvimento	UFS	60h
FP13	Introdução a Psicologia da Aprendizagem	UFS	60h
FP15	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	UFPA	60h
FP19	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	UNIRIO	30h
FP24	Desenvolvimento e Aprendizagem	UFSC	72h
FP22	Fundamentos da Teoria Piagetiana	UFV	60h
FP28	Psicologia da Educação: Teorias da Aprendizagem	UFRGS	45h
FP21	Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	UFV	60h
FP32	Métodos de Estudo do Desenvolvimento da Criança	UFV	90h
FP16	Desenvolvimento Psicológico da Criança	UFRJ	60h
FP10	Psicologia da Infância	FURG	60h
FP25	Fundamentos Psicológicos da Educação Infantil	UFMG	60h
FP26	Psicologia da Educação: A Criança Pré-Escolar	UFRGS	60h
FP27	Psicologia da Educação: A Criança das Séries Iniciais	UFRGS	60h
FP03	Psicologia das Relações Humanas	UFSM (IIG/Pré)	60h
FP17	Dinâmica de Grupo em Educação	UFRJ	45h
FP18	Imaginário Social e Educação	UFRJ	45h
FP29	Psicopedagogia Terapêutica	UFRGS	120h
FP14	Fundamentos Psicopedagógicos	UFAL	240h
FP07	Neuropsicologia	UFSM (IIG/Pré)	45h
FP09	Psicologia da Educação: Portadores de Necessidades Especiais	FURG	60h

FILOSOFIA

Filosofia			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
FF11	Introdução a Filosofia da Educação	UFGRS	30h
FF01	Filosofia da Educação	UFSM (E.I)	90h
FF01	Filosofia da Educação	UFSM (IIIG/Pré)	90h
FF01	Filosofia da Educação	FURG	120h
FF01	Filosofia da Educação	UFSJ	120h
FF01	Filosofia da Educação	UFF	120h
FF01	Filosofia da Educação	UFES (S.I/Pré)	60h
FF01	Filosofia da Educação	UFES (E.I)	60h
FF01	Filosofia da Educação	UFS	75h
FF01	Filosofia da Educação	UFPA	75h
FF01	Filosofia da Educação	UFRJ	120h
FF01	Filosofia da Educação	UFU	120h
FF01	Filosofia da Educação	UFMG	120h
FF01	Filosofia da Educação	UFPR	180h
FF09	Educação e Filosofia	UNIRIO	60h
FF12	Filosofia da Educação: Fundamentos da Experiência Pedagógica	UFRGS	45h
FF13	Filosofia da Educação: Problemas Filosóficos	UFRGS	45h
FF10	Fundamentos Filosóficos da Educação	UFSC	144h
FF05	Fundamentos Históricos-Filosóficos da Educação	UFAL	280h
FF06	Concepções Filosóficas da Educação	UFV	60h
FF06	Concepções Filosóficas da Educação	UFPA	60h
FF02	Filosofia da Educação: Educação Brasileira	UFSM (IIIG/Pré)	75h
FF08	Questões Fundamentais da Filosofia da Educação no Brasil	UFRJ	45h
FF04	Introdução a Filosofia	UFES (S.I/Pré)	60h
FF04	Introdução a Filosofia	UFES (E.I)	60h
FF04	Introdução a Filosofia	UFS	60h
FF04	Introdução a Filosofia	UNIRIO	60h
FF07	Filosofia	UFRJ	60h
FF07	Filosofia	UFU	60h

Filosofia	
Filosofia da Educação	72,41%
Filosofia	20,69%
Filosofia Brasileira	6,90%

SOCIOLOGIA

Sociologia			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
FS01	Sociologia da Educação	UFMS (E.I)	45h
FS01	Sociologia da Educação	UFMS (IIG/Pré)	90h
FS01	Sociologia da Educação	FURG	120h
FS01	Sociologia da Educação	UFSJ	120h
FS01	Sociologia da Educação	UFF	60h
FS01	Sociologia da Educação	UFES (S.I/Pré)	60h
FS01	Sociologia da Educação	UFES (E.I)	60h
FS01	Sociologia da Educação	UFS	60h
FS01	Sociologia da Educação	UFPA	75h
FS01	Sociologia da Educação	UFRJ	60h
FS01	Sociologia da Educação	UFMG	120h
FS01	Sociologia da Educação	UFPR	120h
FS01	Sociologia da Educação	UFRGS	120h
FS09	Sociologia Geral e da Educação	UFU	180h
FS10	Educação e Sociedade	UFSC	72h
FS02	Sociologia Geral	UFMS (IIG/Pré)	60h
FS02	Sociologia Geral	UFES (E.I)	60h
FS02	Sociologia Geral	UFRJ	60h
FS02	Sociologia Geral	UFSC	72h
FS06	Introdução a Sociologia	UNIRIO	60h
FS05	Sociologia	UFF	60h
FS05	Sociologia	UFS	60h
FS05	Sociologia	UFV	60h
FS05	Sociologia	UFPR	60h
FS05	Sociologia	UFRGS	60h
FS03	Sociologia da Educação: Educação Brasileira	UFMS (IIG/Pré)	75h
FS07	Análise Sociológica da Atualidade Educacional no Brasil	UFRJ	45h
AFE25*	Infância e Adolescência no Brasil	UFV	60h
FS04	Estudo Social da Infância	FURG	45h

* Esta disciplina é oferecida somente em anos pares.

HISTÓRIA

História			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
FH01	História da Educação	UFMS (E.I)	45h
FH01	História da Educação	UFMS (IIG/Pré)	90h
FH01	História da Educação	UFSJ	120h
FH01	História da Educação	UFF	120h
FH01	História da Educação	UFES (S.I/Pré)	60h
FH01	História da Educação	UFES (E.I)	60h
FH01	História da Educação	UFS	75h
FH01	História da Educação	UFRJ	120h
FH01	História da Educação	UFV	45h
FH01	História da Educação	UFU	90h
FH01	História da Educação	UFSC	75h
FH01	História da Educação	UFMG	120h
FH01	História da Educação	UFPR	180h
FH06	História Geral da Educação	UFPA	75h
FH09	História da Educação e da Pedagogia	UFRGS	60h
FH02	História da Educação Brasileira	UFMS (E.I)	45h
FH02	História da Educação Brasileira	FURG	90h
FH10	História da Educação no Brasil	UFRGS	60h
FH03	História da Educação: Educação Brasileira	UFMS (IIG/Pré)	75h
FH07	História da Educação Brasileira e da Amazônia	UFPA	60h
FH08	História das Instituições Escolares	UNIRIO	60h
FH04	História da Cultura	UFMS (IIG/Pré)	60h
FH05	História Social da Criança	UFS	60h

METODOLOGIA E PESQUISA

Metodologia e Pesquisa			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
MP09	Introdução à Pesquisa Educacional	UFES (S.I/Pré)	60h
MP09	Introdução à Pesquisa Educacional	UFES (E.I)	60h
MP09	Introdução à Pesquisa Educacional	UFAL	80h
MP02	Bases da Pesquisa em Educação	UFMS (E.I)	30h
MP01	Pesquisa em Educação	UFMS (E.I)	180h
MP01	Pesquisa em Educação	UFSJ	30h
MP01	Pesquisa em Educação	UFS	180h
MP01	Pesquisa em Educação	UFRGS	45h
MP12	Pesquisa Educacional	UFAL	80h
MP12	Pesquisa Educacional	UFPA	60h
MP06	Fundamentos Metodológicos da Pesquisa em Educação	FURG	60h
MP07	Metodologia da Pesquisa em Educação	UFSJ	60h
MP07	Metodologia da Pesquisa em Educação	UFRJ	105h
MP07	Metodologia da Pesquisa em Educação	UFPA	60h
MP04	Metodologia da Pesquisa Educacional	UFMS (IIG/Pré)	60h
MP04	Metodologia da Pesquisa Educacional	UNIRIO	60h
MP05	Metodologia Quantitativa em Pesquisa Educacional	UFMS (IIG/Pré)	60h
MP11	Métodos Quantitativos em Educação	UFS	60h
MP08	Análise de Dados de Pesquisa em Educação	UFF	30h
MP15	Metodologia da Pesquisa Pedagógica	UFV	60h
MP18	Prática Pedagógica: Introdução a Pesquisa Educacional	UFPR	90h
MP10	Introdução à Metodologia Científica	UFS	60h
MP03	Metodologia Científica	UFMS (IIG/Pré)	60h
MP17	Metodologia de Pesquisa	UFMG	60h
MP16	Métodos e Técnicas de Pesquisa	UFU	120h
MP13	Laboratório de Pesquisa	UFPA	60h
MP14	Seminário de Pesquisa	UFPA	105h

EDUCAÇÃO

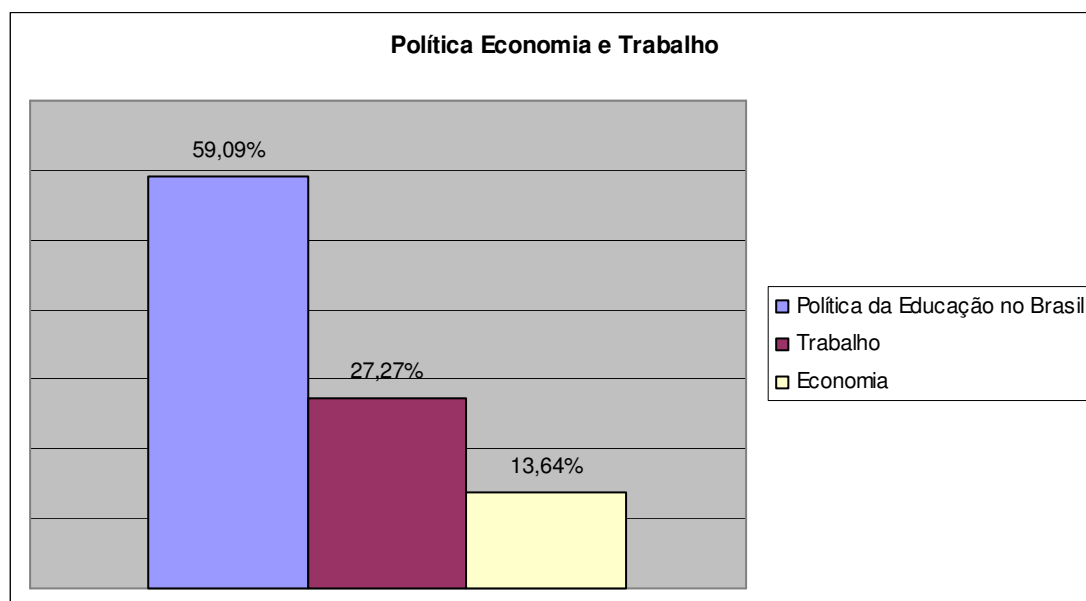
Educação			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
FE02	Conhecimento e Educação	UFSM (E.I)	60h
FE03	Teoria da Educação	UFSM (IIG/Pré)	60h
FE16	Temas Fundamentais em Ciências da Educação	UFMG	60h
FE06	Epistemologia das Ciências da Educação	UFF	60h
FE13	Epistemologia	UNIRIO	60h
FE01	Introdução a Pedagogia	UFSM (E.I)	45h
FE01	Introdução a Pedagogia	UFSC	72h
FE07	Educação Brasileira	UFS	60h
FE07	Educação Brasileira	UFRJ	60h
FE12	Pensamento Educacional Brasileiro	UNIRIO	60h
FE15	Pensamento Pedagógico Brasileira	UFSC	126h
FE14	Educação e Realidade Brasileira	UFV	60H
PET15	Estudo da Realidade Educacional	UFRJ	150h
FE05	Educação e Interdisciplinaridade	UFSJ	60h
FE17	Processos Educativos nas Ações Coletivas	UFMG	120
FE08	Tópicos Especiais Paulo Freire	UFRJ	45h
FE09	Tópicos Especiais Piaget	UFRJ	45h
FE10	Tópicos Especiais Montessori	UFRJ	45h
FE11	Tópicos Especiais Rubem Alves	UFRJ	45h
EC01	Educação Comparada	UFRJ	60h
EC01	Educação Comparada	UFPR	60h

ORGANIZAÇÃO ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Organização Estrutura e Funcionamento			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
OEF03	Estrutura e Funcionamento do Ensino Brasileiro	UFSJ	60h
OEF08	Estrutura e Funcionamento do Ensino	UFS	60h
OEF04	Organização da Educação no Brasil	UFF	60h
OEF10	Legislação da Educação Básica	UFPA	60h
OEF09	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	UFAL	120h
OEF01	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica/Fundamental	UFMS (IIG/Pré)	120h
OEF06	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	UFES (E.I)	60h
OEF05	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	UFES (S.I/Pré)	60h
OEF02	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica/Médio	UFMS (IIG/Pré)	60h
OEF16	Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e da Educação Profissional	UFPR	60h
OEF13	Estrutura e Funcionamento do Ensino da Educação infantil e do Ensino Fundamental	UFU	150h
OEF15	Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	UFPR	60h
OEF12	Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil	UFV	60h
OEF18	Organização da Educação Brasileira e da Educação Infantil	UFRGS	45h
OEF07	Planejamento Educacional	UFS	60h
OEF07	Planejamento Educacional	UFPA	60h
OEF11	Planejamento da Educação	UFRJ	45h
OEF14	Organização Escolar	UFSC	90h
OEF17	Organização da Escola	UFRGS	45h

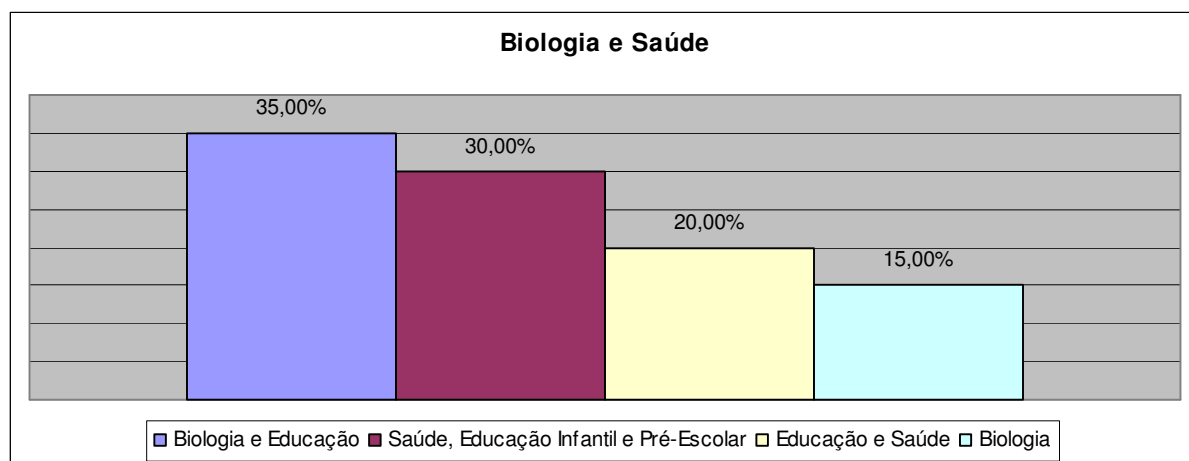
POLÍTICA ECONOMIA E TRABALHO

Política, Economia e Trabalho			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
PET02	Políticas Públicas da Educação	FURG	60h
PET18	Políticas Públicas em Educação	UFV	60h
PET05	Ciência Política e Educação	UFF	30h
PET14	Educação e Conjuntura Política	UFRJ	45h
PET12	Sociedade Estado e Educação	UFPA	60h
PET11	Política Educacional	UFPA	60h
PET11	Política Educacional	UNIRIO	60h
PET11	Política Educacional	UFMG	120h
PET20	Políticas Públicas	UFSC	54h
PET07	Política	UFS	120h
PET21	Políticas e Planejamento da Educação no Brasil	UFPR	60h
PET04	Política da Educação no Brasil	UFF	30h
PET01	Políticas Públicas na Educação Básica	UFES (E.I)	45h
PET03	Economia Política e Educação	UFF	60h
PET09	Fundamentos Político-Econômicos da Educação	UFAL	80h
PET17	Educação e Economia Política	UNIRIO	30h
PET06	Trabalho Educação e Produção de Conhecimento	UFF	30h
PET08	Trabalho e Educação	UFS	60h
PET10	Educação e Trabalho	UFAL	120h
PET13	Sociedade Trabalho e Educação	UFPA	60h
PET10	Educação e Trabalho	UFPR	60h
PET16	Tópicos Especiais X Educação e Trabalho	UFRJ	45h



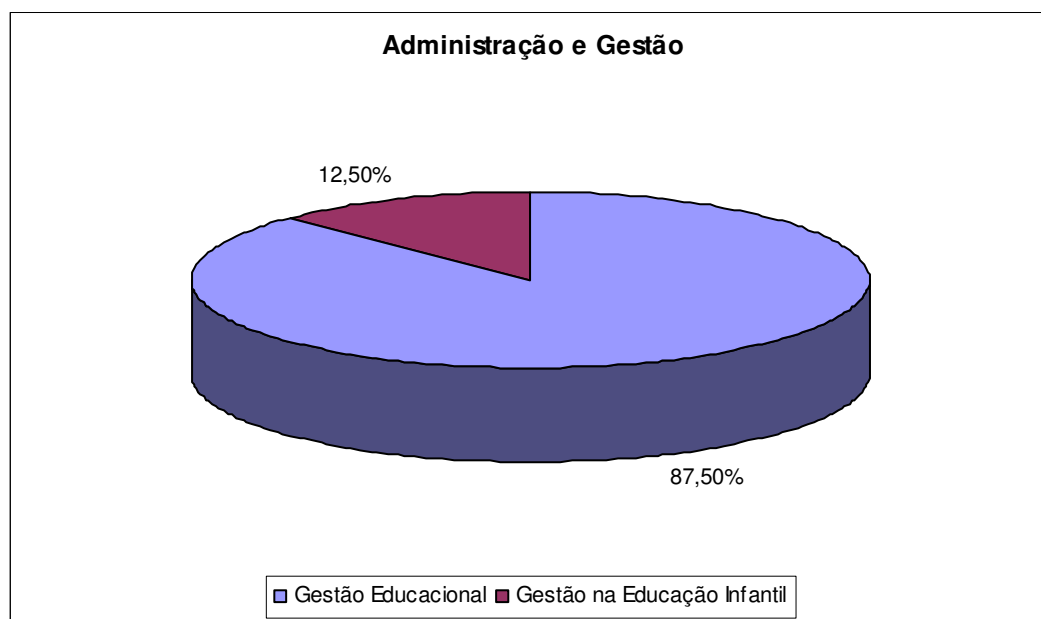
BIOLOGIA E SAÚDE

Biologia e Saúde			
Codigo	Disciplina	Instituição	Horas
BS02	Biologia da Educação	UFSM (IIG/Pré)	60h
BS06	Biologia e Educação	UFF	30h
BS02	Biologia da Educação	UFPA	60h
BS17	Biologia Educacional	UFPR	90h
BS07	Biologia Aplicada a Educação	UFES (S.I/Pré)	60h
BS07	Biologia Aplicada a Educação	UFES (E.I)	60h
BS03	Biologia da Educação: Saúde e Nutrição	UFSM (IIG/Pré)	75h
BS11	Educação em Saúde	UFRJ	45h
BS12	Educação e Saúde	UNIRIO	30h
BS12	Educação e Saúde	UFRGS	30h
BS04	Distúrbios Neurológicos	UFSM (IIG/Pré)	60h
BS01	Saúde e Educação Infantil	UFSM (E.I)	45h
BS10	Saúde do Pré-Escolar	UFRJ	60h
BS08	Bases Biológicas da Aprendizagem	UFRJ	60h
BS09	Crescimento e Desenvolvimento Biológico e Educação	UFRJ	60h
BS14	Puericultura	UFV	60h
BS15	Higiene	UFV	45h
BS13	Biologia Humana	UFV	60h
BS05	Morfofisiologia dos Sistemas	UFSM (IIG/Pré)	60h
BS16	Citologia e Histologia	UFV	60h



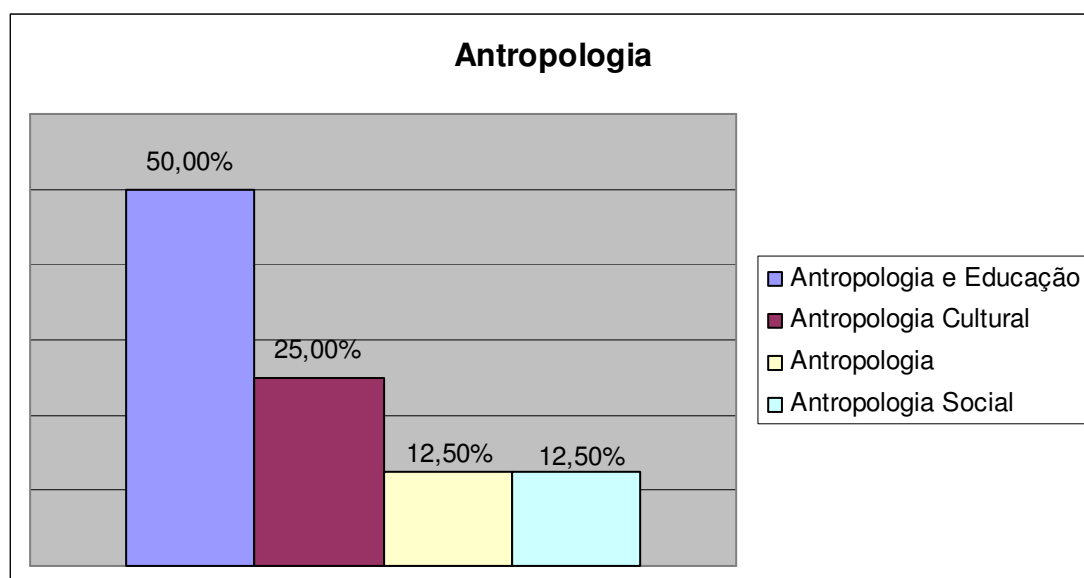
ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

Administração e Gestão			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
AGE03	Gestão Educacional	UFAL	120h
AGE07	Gestão Escolar	UFV	60h
AGE04	Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	UFPA	60h
AGE08	Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	UFMG	60h
AGE02	Princípio de Administração e Organização Escolar	UFS	60h
AGE06	Dinâmica e Organização Escolar	UNIRIO	60h
AGE05	Cotidiano Escolar	UFRJ	150h
AGE01	Gestão na Educação Infantil	UFSM (E.I)	45h



ANTROPOLOGIA

Antropologia			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
FA02	Antropologia e Educação	UFF	30h
FA02	Antropologia e Educação	UFMG	60h
FA04	Antropologia Educacional	UFPA	60h
FA03	Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação	UFAL	160h
FA01	Antropologia	UFF	60h
FA05	Antropologia Cultural	UFRJ	60h
FA05	Antropologia Cultural	UNIRIO	60h
FA06	Antropologia Social	UFV	60h



ESTATÍSTICA

Estatística			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
EA01	Estatística Aplicada à Educação	UFSJ	60h
EA01	Estatística Aplicada à Educação	UFSC	72h
EA01	Estatística Aplicada à Educação	UFAL	80h
EA01	Estatística Aplicada à Educação	UFPA	60h
EA01	Estatística Aplicada à Educação	UFRJ	60h
EA01	Estatística Aplicada à Educação	UNIRIO	60h
EA01	Estatística Aplicada à Educação	UFV	45h

TECNOLOGIA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Tecnologia, Informação e Comunicação			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
TIC01	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	UFSM (E.I)	45h
TIC03	Tecnologias Informáticas e Educação	UFPA	45h
TIC08	Tecnologia Aplicada a Educação	UFPR	30h
TIC09	Tecnologia da Educação Ciência e Técnica	UFRGS	45h
TIC04	Informática na Educação	UFRJ	45h
TIC05	Tratamento Informatizado em Educação	UFRJ	45h
TIC06	Informática no Processo de Ensino Aprendizagem	UFRJ	60h
TIC07	Educação e Comunicação	UFRJ	45h
TIC02	Mídias e Infâncias	FURG	45h

Tecnologia, Informação e Comunicação	
Tecnologias da Informação na Educação	66,67%
Informática no Processo de Ensino e Aprendizagem	11,11%
Educação e Comunicação	11,11%
Mídias e Infâncias	11,11%

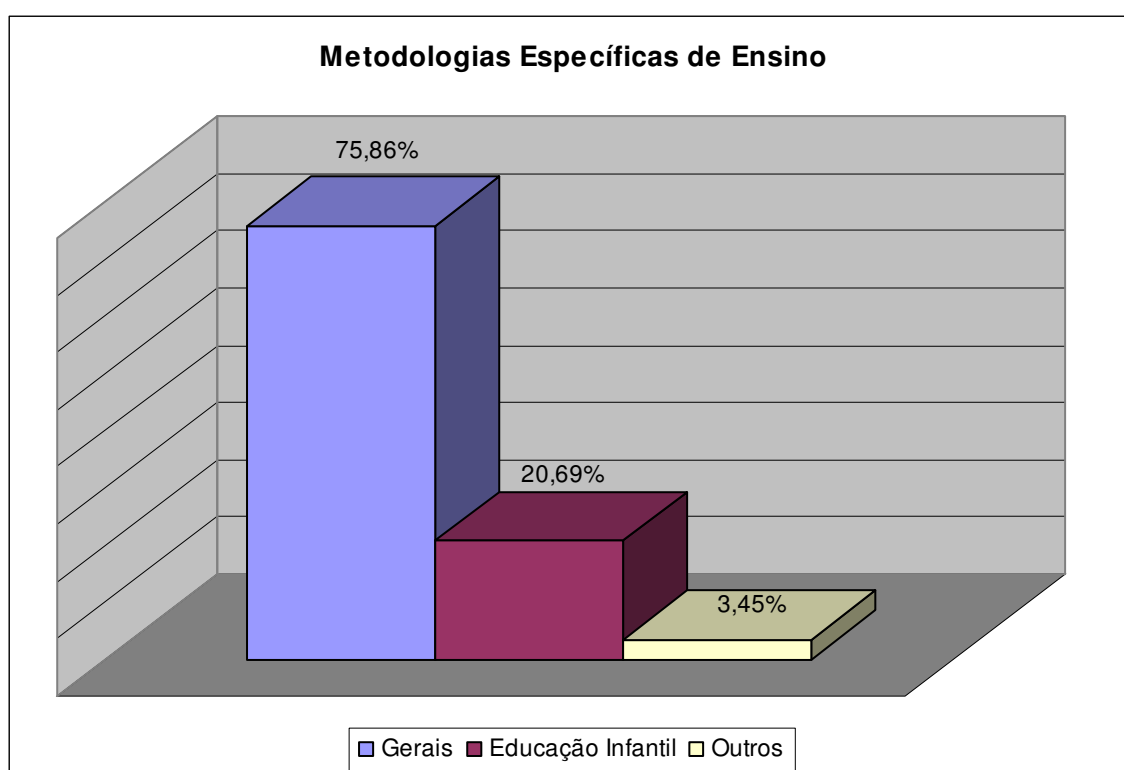
ÉTICA

Ética			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
EE01	Ética e Educação	FURG	60h
EE02	Questões Éticas em Educação	UFRJ	45h
EE03	Ética	UNIRIO	60h

ANEXO 3:
QUADRO DAS DISCIPLINAS QUE CONSTITUEM A
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Metodologias Específicas de Ensino			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
ME05	Metodologia do Ensino do I grau: Língua Portuguesa	UFMS (IIG/Pré)	45h
ME09	Fundamento e Didática de Língua Portuguesa	UFSJ	60h
ME13	Língua Portuguesa – Conteúdo e Método	UFF	60h
ME19	Português - Conteúdo e Metodologia	UFES (S.I/Pré)	60h
ME25	Método de Ensino da Língua Portuguesa	UFS	45h
ME28	Metodologia da Língua Portuguesa	UFAL	120h
ME32	Fundamento Teórico Metodológico do Ensino de Português	UFPA	75h
ME40	Língua Portuguesa: Conteúdo e Forma	UNIRIO	60h
ME47	Português: Conteúdo e Método	UFV	60h
ME67	Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa	UFPR	30h
ME59	Fundamento de Metodologia - Ensino de Língua Portuguesa	UFMG	60h
ME51	Fundamento Metodológico do Ensino de Português e Alfabetização	UFSC	108h
LLP11	Metodologia da Leitura	UFRJ	45h
ME11	Fundamento e Didática de Matemática	UFSJ	60h
ME14	Matemática – Conteúdo e Método	UFF	60h
ME14	Matemática – Conteúdo e Método	UFES (S.I/Pré)	120h
ME14	Matemática – Conteúdo e Método	UFES (E.I)	120h
ME21	Fundamento teórico Metodológico da Matemática	UFS	60h
FME29	Metodologia da Matemática	UFAL	120h
ME33	Fundamento Teórico Metodológico do Ensino de Matemática	UFPA	75h
ME43	Matemática: Conteúdo e Forma	UNIRIO	60h
ME52	Fundamento Metodológico do Ensino de Matemática	UFSC	72h
ME58	Fundamento em Metodologia do Ensino de Matemática	UFMG	120h
ME28	Metodologia do Ensino da Matemática	UFPR	30h
ME06	Metodologia do Ensino do I grau: Estudos Sociais	UFMS (IIG/Pré)	30h
ME17	Estudos Sociais – Conteúdo e Método	UFES (S.I/Pré)	120h
ME30	Metodologia dos Estudos Sociais	UFAL	120h
ME75	Ensino de Estudos Sociais: Conteúdo e Didática	UFRGS	60h
ME07	Metodologia do Ensino de I grau: Ciências	UFMS (IIG/Pré)	45h
ME15	Ciências Sociais – Conteúdo e Método	UFF	60h
ME41	Ciências Sociais: Conteúdo e Forma	UNIRIO	60h
ME61	Fundamento da Interpretação Espaço-Temporal da Realidade Social	UFMG	60h
ME08	Fundamentos e Didática em História	UFSJ	60h
ME20	História – Conteúdo e Método	UFES (E.I)	60h
ME24	Fundamento Teórico Metodológico de História	UFS	60h
ME53	Fundamento Metodológico do Ensino de História	UFSC	72h
ME64	Metodologia do Ensino de História	UFMG	60h
ME69	Metodologia de Ensino de História	UFPR	30h
ME10	Fundamento e Didática de Geografia	UFSJ	60h
ME23	Fundamento Teórico Metodológico de Geografia	UFS	60h
ME34	Fundamento Teórico Metodológico do Ensino de Geografia	UFPA	75h
ME55	Fundamento Metodológico do Ensino de Geografia	UFSC	72h
ME65	Metodologia do Ensino de Geografia	UFMG	60h
ME70	Metodologia de Ensino de Geografia	UFPR	30h
ME12	Fundamento e Didática de Ciências Naturais	UFSJ	60h
ME16	Ciências Naturais – Conteúdo e Método	UFF	60h
ME42	Ciências Naturais: Conteúdo e Forma	UNIRIO	60h
ME60	Fundamento e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	UFMG	60h
ME71	Metodologia de Ensino das Ciências Naturais	UFPR	30h
ME18	Ciências Física e Biologia – Conteúdo e Método	UFES (S.I/Pré)	120h
ME18	Ciências Física e Biologia – Conteúdo e Método	UFES (E.I)	120h
ME62	Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas	UFMG	60h
ME63	Metodologia do Ensino de Ciências Físicas	UFMG	60h
ME74	Ensino de Ciências Físicas e Biológicas: Conteúdo e Didática	UFRGS	30h
ME22	Fundamento Teórico Metodológico de Ciências	UFS	60h
ME31	Metodologia das Ciências	UFAL	120h
ME22	Fundamento Teórico Metodológico de Ciências	UFPA	75h
ME54	Fundamento Metodológico do Ensino de Ciências	UFSC	72h
ME56	Fundamento Metodológico do Ensino de Educação Física	UFSC	72h
ME68	Metodologia de Ensino da Educação Física	UFPR	30h
ME35	Metodologia e Prática do Ensino da Arte	UFPA	45h
LE08	Fundamento e Didática de Arte e Educação	UFSJ	60h
ME57	Fundamento Metodológico do Ensino da Arte e Educação	UFSC	72h
ME72	Metodologia do Ensino de Artes	UFPR	30h
ME39	Fundamentos da Educação Artística	UFRJ	60h
LLP17	Didática e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Infantil e	UFU	120h
LLP14	Alfabetização: Conteúdo e Forma	UNIRIO	40h
LLP16	Princípios e Métodos de Alfabetização	UFU	120h
ME04	Educação Matemática	UFMS (E.I)	60h
ME36	Iniciação a Matemática na Pré-Escola	UFRJ	60h
ME45	Matemática na Educação Infantil	UNIRIO	30h
FME50	Didática e Metodologia de Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino	UFU	120h
ME73	Educação Matemática e Construção do Número pela Criança	UFRGS	60h
ME02	História na Infância	UFMS (E.I)	60h
ME01	Geografia na Infância	UFMS (E.I)	60h
ME44	Ciências Sociais na Educação Infantil	UNIRIO	30h
ME48	Didática e Metodologia de Geografia e História na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino	UFU	120h
ME03	Educação em Ciências	UFMS (E.I)	60h
ME37	Iniciação a Ciências na Pré-Escola	UFRJ	60h
ME38	Oficina de Ciências na Pré-Escola	UFRJ	45h
ME49	Didática e Metodologia de Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino	UFU	120h
ME46	Ciências Naturais na Educação Infantil	UNIRIO	30h
LE04	Metodologia de Ensino da Música na Pré-Escola	UFMS (IIG/Pré)	60h
LE21	Metodologia do Ensino das Múltiplas Linguagens	UFV	180h
ME26	Metodologia do Ensino de II grau	UFS	60h
OPEI06	Metodologia da Interação Escola-Comunidade	UFMS (IIG/Pré)	75h
ME66	Metodologia das Disciplinas Pedagógicas do Curso de Magistério	UFPR	30h
ME27	Tópicos Especiais em Educação (Curso Normal)	UFS	60h

Metodologias Específicas de Ensino	
Língua Portuguesa	14,94%
Matemática	13,79%
Estudos Sociais	22,99%
Ciências	16,09%
Educação Física	2,30%
Artes	5,75%
Língua Portuguesa e Educação Infantil	3,45%
Matemática e Educação Infantil	4,60%
Ciências Sociais e Educação Infantil	4,60%
Ciências e Educação Infantil	5,75%
Música na Pré-Escola	1,15%
Múltiplas Linguagens	1,15%
Metodologia do Ensino de II grau	1,15%
Metodologia da Interação Escola-Comunidade	1,15%
Metodologia Disciplinas Magistério/Curso Normal	1,15%



PRÁTICA PEDAGÓGICA

Prática Pedagógica			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
PPE02	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	UFSM (E.I)	300h
PPE06	Estágio na Educação Infantil	FURG	405h
PPE02	Estágio em educação Infantil	UFSJ	60h
PPE16	Estágio em Educação Infantil	UFES (E.I)	300h
PPE02	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	UFV	305h
PPE30	Estágio Curricular em Educação Infantil	UFMG	120h
PPE02	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	UFSC	360h
PPE01	Estágio Supervisionado (0-3 anos)	UFSM (E.I)	180h
PPE25	Estágio Supervisionado	UFPA	60h
PPP26	Introdução a Prática da Educação Infantil	UFV	60h
PPE22	Prática de Ensino da Educação Infantil	UFPA	60h
PPE28	Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado – Educação Infantil	UFU	210h
PPE37	Prática e Análise da Prática na Educação Infantil	UFRGS	720h
PPE04	Prática de Ensino na Pré-Escola	UFSM (IIG/Pré)	405h
PPE04	Prática de Ensino na Pré-Escola	UFS	60h
PPE13	Estágio Pré e I Série	UFES (S.I/Pré)	150h
PPE15	Estágio das Séries Iniciais	UFES (E.I)	60h
PPE31	Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	UFMG	60h
PPE27	Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado – Séries iniciais do Ensino	UFU	210h
PPE03	Prática de Ensino na Escola de 1 Grau	UFSM (IIG/Pré)	90h
PPE17	Prática de Ensino Séries Iniciais do 1 Grau	UFS	60h
PPE21	Prática de Ensino Fundamental – Séries Iniciais	UFAL	120h
PPE23	Prática de Ensino na Escola Fundamental	UFPA	60h
PPE29	Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais	UFSC	144h
PPE14	Estágio 2 a 4 Série	UFES (S.I/Pré)	150h
PPE08	Estágio em Língua Portuguesa e Arte-Educação	UFSJ	60h
PPE09	Estágio em História e Geografia	UFSJ	60h
PPE10	Estágio em Matemática e Ciências	UFSJ	60h
PPE05	Prática de Ensino na Escola de II Grau	UFSM (IIG/Pré)	90h
PPE18	Prática de Ensino das Disciplinas Pedagógicas do 2 Grau	UFS	60h
PPE20	Prática de Ensino Médio – Disciplinas Pedagógicas	UFAL	120h
PPE24	Prática de Ensino na Escola Normal	UFPA	60h
PPE11	Estágio em Gestão Pedagógica	UFSJ	150h
PPE35	Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado na Organização Escolar	UFPR	120h
PPE19	Estágio Supervisionado de Coordenação Pedagógica	UFAL	150h
PPE12	Pesquisa e Prática Pedagógica	UFF	735h
PPP02	Pesquisa e Prática Pedagógica	UNIRIO	360h
PPP12	Pesquisa e Prática Pedagógica	UFSC	288h
PPE32	Prática Pedagógica: Introdução a Pesquisa Educacional	UFPR	90h
PPE36	Iniciação à Prática Pedagógica	UFRGS	45h
PPE07	Prática Pedagógica	UFSJ	420h
PPP01	Prática Pedagógica	UFPA	60h
PPE33	Prática Pedagógica: Extensão Escolar	UFPR	60h
PPE34	Prática Pedagógica: Estágio de Docência	UFPR	120h
PPP03	Prática de Ensino	UFRJ	225h
PPP07	Prática Educativa	UFMG	135h

DIDÁTICA

Didática			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
DE01	Didática	UFMS (E.I)	45h
DE01	Didática	UFMS (IIG/Pré)	210h
DE01	Didática	FURG	180h
DE01	Didática	UFF	60h
DE01	Didática	UFES (S.I/Pré)	60h
DE01	Didática	UFES (E.I)	60h
DE01	Didática	UFS	60h
DE01	Didática	UFRJ	60h
DE01	Didática	UNIRIO	60h
DE01	Didática	UFU	120h
DE01	Didática	UFMG	60h
DE01	Didática	UFPR	90h
DE02	Didática Geral	UFAL	120h
DE02	Didática Geral	UFSC	180h
DE04	Fundamentos da Didática	UFPA	60h
DE03	Didática e Formação Docente	UFPA	60h
DE05	Didática da Educação Infantil	UFV	60h
DE06	Didática: Alternativas da Educação Infantil	UFMG	60h
DE07	Didática: Organização Curricular na Pré-Escola	UFRGS	60h

Didática	
Didática	78,95%
Didática da Educação Infantil e Pré-Escolar	15,79%
Didática e Formação Docente	5,26%

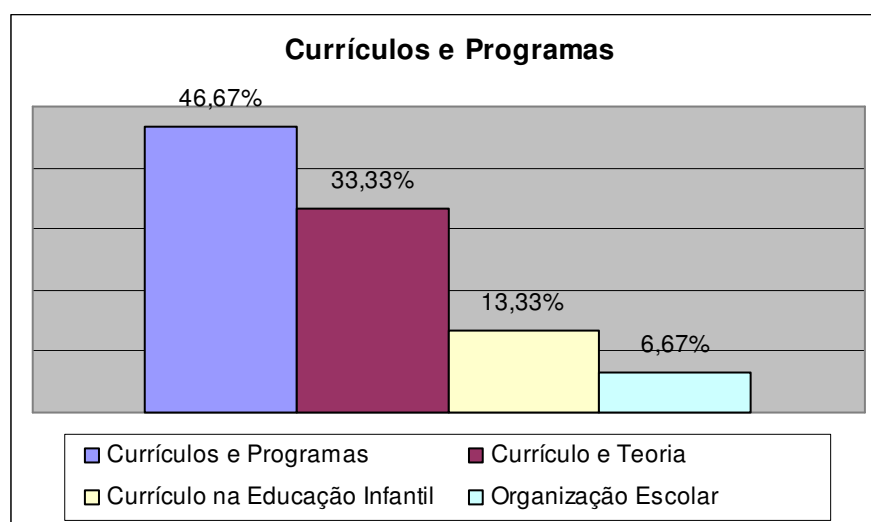
LINGUAGEM E LÍNGUA PORTUGUESA

Linguagem e Língua Portuguesa			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
LLP03	Literatura Infantil	UFSM (E.I)	60h
LLP03	Literatura Infantil	UFSM (IIG/Pré)	60h
LLP03	Literatura Infantil	FURG	60h
LLP03	Literatura Infantil	UFRJ	30h
LLP22	Educação e Literatura Infantil	UFRGS	45h
LLP07	Literatura Infantil e Alfabetização	UFS	60h
LLP13	Literatura na Educação Infantil	UNIRIO	30h
LLP15	Literatura Infanto-Juvenil	UFV	60h
LLP15	Literatura Infanto-Juvenil	UFSC	72h
LLP05	Fundamentos da Alfabetização	UFSJ	60h
LLP06	Alfabetização	UFF	60h
LLP06	Alfabetização	UFES (S.I/Pré)	120h
LLP06	Alfabetização	UFES (E.I)	120h
LLP06	Alfabetização	UFS	180h
LLP06	Alfabetização	UFPR	60h
LLP18	Alfabetização e Letramento	UFMG	60h
LLP09	Teoria e Prática da Alfabetização	UFRJ	120h
LLP04	Construção Social da Linguagem e do Conhecimento	FURG	60h
LLP08	Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita	UFPA	60h
LLP02	Leitura e Escrita: Psicogênese e Sociogênese	UFSM (E.I)	45h
LLP19	Psicogênese da Leitura e da Escrita	UFRGS	60h
LLP20	Iniciação da Leitura e da Escrita	UFRGS	45h
LLP01	Oralidade e Escrita	UFSM (E.I)	45h
LLP23	Iniciação a Escrita e a Leitura	UFRGS	45h
LLP12	Pensamento e Linguagem	UNIRIO	60h
LLP21	Construção da Linguagem na Educação Infantil	UFRGS	45h
LLP24	Educação e Evolução da Linguagem na Criança	UFRGS	45h
LLP10	Psicolinguística	UFRJ	30h

Linguagem e Língua Portuguesa	
Alfabetização	28,57%
Literatura Infantil	25,00%
Linguagem Oral e Escrita	25,00%
Pensamento e Linguagem	14,29%
Literatura Infanto-Juvenil	7,14%

CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Currículos e Programas			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
CP01	Currículo: Teoria e História	UFSM (E.I)	45h
CP02	Teoria e Planejamento Curricular	UFSJ	60h
CP05	Teoria do Currículo	UFPA	60h
CP10	Teoria de Currículo	UFRGS	45h
CP09	Currículo: Teoria e Prática	UFMG	60h
CP06	Currículo	UFRJ	60h
CP06	Currículo	UNIRIO	60h
CP03	Currículos e Programas	UFF	60h
CP03	Currículos e Programas	UFS	60h
CP03	Currículos e Programas	UFAL	120h
CP03	Currículos e Programas	UFPR	60h
CP03	Currículos e Programas	UFU	120h
CP04	Construção do Currículo na Educação Infantil	UFES (E.I)	60h
CP07	Currículo da Educação Infantil	UFV	60h
CP08	Organização Escolar	UFSC	90h



ÁREA DE FORMAÇÃO

Área de Formação Específica da Educação			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
AFE15	Introdução a Educação Especial	UFES (S.I/Pré)	60h
AFE15	Introdução a Educação Especial	UFES (E.I)	60h
AFE15	Introdução a Educação Especial	UFGRS	45h
AFE01	Educação Especial: Fundamentos	UFMS (E.I)	45h
AFE18	Fundamentos da Educação Especial	UFPA	60h
AFE19	Fundamentos da Educação Especial	UFPR	30h
AFE02	Educação Especial: Processo de Inclusão Escolar	UFMS (E.I)	45h
AFE08	Educação Inclusiva	UFSJ	60h
AFE03	Educação Especial: Dificuldades de Aprendizagem	UFMS (E.I)	45h
AFE13	Educação Especial	UFF	60h
AFE13	Educação Especial	UNIRIO	60h
AFE13	Educação Especial	UFV	75h
AFE04	Orientação Educacional e Ocupacional	UFMS (IIG/Pré)	60h
AFE11	Orientação Educacional	UFF	60h
AFE10	Supervisão Escolar	UFF	60h
AFE27	Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar	UFU	210h
AFE09	Administração Educacional	UFF	60h
AFE28	Princípios e Métodos de Administração e Inspeção Escolar	UFU	120h
AFE30	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	UFPR	30h
AFE14	Educação Jovens e Adultos	UFPR	30h
AFE14	Educação Jovens e Adultos	UFF	60h
AFE17	Coordenação Pedagógica	UFAL	150h
AFE20	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	UFPA	60h
AFE21	Pedagogia em Ambientes Não escolares	UFPA	45h
AFE12	Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	UFF	60h
AFE22	Educação Ambiental na Escola	UFRJ	60h
AFE31	Campo Profissional (Educação Infantil e Séries Iniciais)	UFRGS	45h

EDUCAÇÃO FÍSICA

Educação Física			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
FEF01	Educação Física	UFSM (E.I)	90h
FEF03	Corporeidade e Movimento	FURG	60h
FEF05	Corporeidade e Educação	UFPA	60h
FEF02	Educação Psicomotora	UFSM (IIG/Pré)	60h
FEF06	Educação Psicomotora e Desenvolvimento	UFRJ	60h
FEF04	Educação Psicomotora na Infância	UFES (S.I/Pré)	60h
FEF04	Educação Psicomotora na Infância	UFES (E.I)	60h
FEF07	Corpo e Movimento na Educação Infantil	UNIRIO	60h
FEF08	Educação Física Infantil	UFV	60h
FEF09	Educação Física e Recreação para Crianças	UFRGS	45h

Educação Física	
Educação Física	10,00%
Corporeidade	20,00%
Educação Psicomotora e Desenvolvimento	20,00%
Educação Física e Psicomotora Infantil	50,00%

PORTUGUÊS INSTRUMENTAL / PRODUÇÃO DE TEXTO

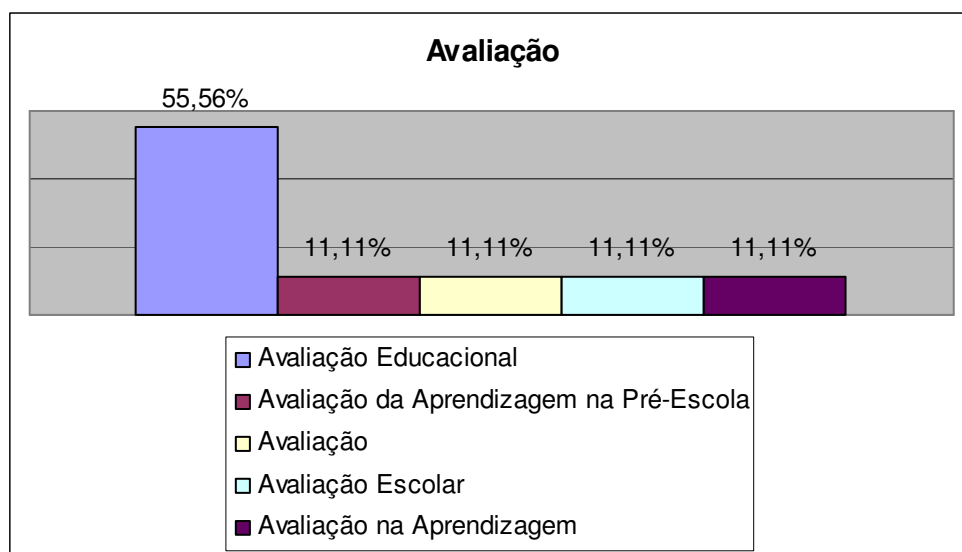
Português Instrumental/ Produção de Texto			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
FP01	Comunicação em Língua Portuguesa	UFSM (E.I)	90h
FP01	Comunicação em Língua Portuguesa	UFSM (IIG/Pré)	120h
FP04	Produção de Texto Científico	UFES (E.I)	60h
FP05	Produção de Texto	UFS	120h
FP02	Produção Textual	FURG	60h
FP03	Língua Portuguesa	UFES (S.I/Pré)	60h
FP03	Língua Portuguesa	UFAL	80h
FP03	Língua Portuguesa	UFRGS	45h
FP07	Português Instrumental	UFRJ	30h
FP07	Português Instrumental	UFV	60h
FP06	Português	UFRJ	90h

ARTES

Artes			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
LE01	Artes Visuais	UFSM (E.I)	90h
LE24	Educação e Arte: Expressão Dramática e Musical	UFRGS	45h
LE25	Educação e Arte: Expressão Plástica	UFRGS	45h
LE26	Arte na Educação Infantil	UFRGS	45h
LE13	Atelier de Artes Plásticas	UFPA	45h
LE15	Oficina de Artes	UFRJ	60h
LE05	Arte e Linguagem na Educação	FURG	60h
LE12	A Imagem no Ensino da Arte	UFPA	45h
LE23	Arte e Movimento na Educação Infantil	UFMG	60h
LE09	Arte e Educação	UFES (S.I/Pré)	60h
LE09	Arte e Educação	UFPA	60h
LE09	Arte e Educação	UNIRIO	60h
LE11	Arte/Educação	UFS	60h
LE10	Arte em Educação	UFES (E.I)	60h
LE17	Estética	UFRJ	30h

AVALIAÇÃO

Avaliação			
Codigo	Disciplina	Instituição	Horas
A03	Avaliação	UFAL	80h
A01	Avaliação Educacional	UFSJ	60h
A01	Avaliação Educacional	UFF	30h
A01	Avaliação Educacional	UFS	60h
A01	Avaliação Educacional	UFPA	60h
A01	Avaliação Educacional	UNIRIO	60h
A05	Medidas Educacionais e Avaliação Escolar	UFPR	60h
A02	Avaliação na Aprendizagem	UFES (S.I/Pré)	60h
A04	Avaliação da Aprendizagem na Pré-Escola	UFRJ	60h



ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Organização e Planejamento Pedagógico			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
OPP02	Organização do Trabalho Pedagógico	UFSM (E.I)	45h
OPP02	Organização do Trabalho Pedagógico	UFSJ	60h
OPP02	Organização do Trabalho Pedagógico	UFS	60h
OPP02	Organização do Trabalho Pedagógico	UFPA	60h
OPP02	Organização do Trabalho Pedagógico	UFRJ	30h
OPP07	Concepções e Métodos do Trabalho Pedagógico	UFPR	60h
OPP01	Contextos e Organização Escolar	UFSM (E.I)	60h
OPP04	Organização da Educação Infantil(não ementa)	UFMG	60h
OPP03	Planejamento da Pré-Escola	UFRJ	60h
OPP05	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	UFPR	90h
OPP06	O Trabalho Pedagógico na Educação não Escolar	UFPR	60h

Organização e Planejamento Pedagógico	
Organização do Trabalho Pedagógico	45,45%
Organização e Planejamento da Educação Infantil e Pré-Escola	18,18%
Concepções e Métodos do Trabalho Pedagógico	9,09%
Contextos e Organização Escolar	9,09%
Trabalho Pedagógico na Escola	9,09%
Trabalho Pedagógico na Educação não Escolar	9,09%

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Trabalho Conclusão de Curso/ Monografia			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
TCC1	Trabalho de Conclusão de Curso	UFSM (E.I)	45h
TCC1	Trabalho de Conclusão de Curso	FURG	75h
TCC01	Trabalho de Conclusão de Curso	UFPA	60h
TCC03	Monografia	UFF	375h
TCC03	Monografia	UNIRIO	90h
TCC02	Seminário de Pesquisa/ Monografia	UFSJ	60h
TCC04	Seminário de Monografia	UFRJ	30h

SEMINÁRIO ESPECIAL

Seminário Especial			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
SE01	Seminário Teoria-Prática-Ação Educativa	FURG	45h
SE02	Seminário propostas Pedagógicas	FURG	75h
SE03	Seminário de Pedagogia	UFSJ	60h
SE04	Seminário de Aprofundamento em Educação Infantil	UFSC	72h

ANEXO 4:
QUADRO DAS DISCIPLINAS QUE CONSTITUEM A
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fundamentos da Educação Infantil			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
OPEI09	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	FURG	225h
OPEI07	Metodologia da Educação do Pré-Escolar	UFES (II/Pré)	90h
AFE06	Fundamentos da Educação Infantil	FURG	45h
AFE29	Fundamentos da Educação Infantil	UFSC	72h
AFE06	Fundamentos da Educação Infantil	UFPR	30h
AFE16	Introdução a Educação Infantil	UFES (E.I)	60h
AFE23	Fundamentos da Educação Pré-Escolar	UFRJ	60h
AFE07	Educação Infantil	UFSJ	120h
AFE07	Educação Infantil	UFF	60h
AFE07	Educação Infantil	UNIRIO	60h
AFE05	Tópicos Especiais da Educação Infantil	FURG	60h
FE04	Infâncias Cultura e Educação	FURG	60h
AFE19	Fundamento Teórico Metodológico da Educação Infantil	UFPA	75h
AFE26	Princípios e Métodos de Educação Infantil	UFU	120h
AFE24	Educação Infantil no Contexto Brasileiro	UFRJ	60h

ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
OPEI02	Contextos Educativos na Infância (0-3 anos)	UFES (E.I)	60h
OPEI03	Contextos Educativos na Infância (4-6 anos)	UFES (E.I)	60h
OPEI04	Educação Infantil: Saberes e Fazeres	UFES (E.I)	300h
OPEI08	Cotidiano na Educação Infantil	FURG	90h
OPEI13	Cotidiano e Prática Pedagógica na Educação Infantil	UFSC	72h
OPEI14	Ação Pedagógica com Crianças de 0-3 Anos	UFRGS	60h
OPEI15	Ação Pedagógica com Crianças de 4-6 Anos	UFRGS	45h
OPEI10	Atividade na Pré-Escola	UFES (S.I/Pré)	60h
OPEI12	A Práxis Pedagógica da Educação Infantil	UFES (E.I)	60h
OPEI01	Educação Tempos e Espaços	UFES (E.I)	60h
OPEI05	Docência Reflexiva na Educação Infantil	UFES (E.I)	60h
OPEI11	Relações Interativas na Escola	UFES (S.I/Pré)	60h

**ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Organização Metodológica Específica na Educação Infantil			
Código	Disciplina	Instituição	Horas
LE14	Ludicidade e Educação	UFPA	45h
LE18	O Lúdico na Educação Infantil	UFV	60h
LE19	Instrumentação para a Prática Lúdica	UFV	60h
LE06	Jogos Brinquedos e Culturas	FURG	45h
LE22	Jogo Interação e Linguagem na Educação Infantil	UFSC	72h
LE07	Oficinas de Brinquedos	FURG	60h
LE16	Oficina de Jogos	UFRJ	45h
LE02	Educação Musical	UFSM (E.I)	90h
LE03	Jogo Teatral	UFSM (E.I)	90h
LE20	Desenvolvimento Humano e Dança	UFV	45h