

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

MARILENE APARECIDA BARBOSA DANTAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil

GUARULHOS
2019

MARILENE APARECIDA BARBOSA DANTAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Isabel Melero Bello

GUARULHOS
2019

Dantas, Marilene Aparecida Barbosa

Formação de professores para a educação infantil: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil / Marilene Aparecida Barbosa Dantas. – Guarulhos, 2019.

87 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientadora: Isabel Melero Bello

Título em inglês: Teacher Education for Early childhood education: A study based on pedagogical projects of the pedagogy course of federal universities in the south and southeast of Brazil

1. Educação Infantil. 2. Pedagogia. 3. Formação inicial. I. Título.

MARILENE APARECIDA BARBOSA DANTAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Melero Bello

Aprovado em: _____ de _____ de 2019.

Prof.^a Dr.^a. Célia Serrão
Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos

Prof.^a Dr.^a. Luciana Maria Giovanni
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

À minha filha amada, Gabriela.

Agradecimentos

Gratidão, primeiramente, a Jeová Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim, me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

Gratidão aos meus pais: pai sapateiro, mãe bordadeira. Entre os recortes, linhas e desenhos de seus trabalhos manuais, aprendi sobre a tessitura da vida: as costuras, as amarras, os dedos marcados, o desenhar da caminhada. O projeto que nem sempre dá certo, a alegria ao findar a criação única e, por isso, bela. Nenhum outro ensinamento na vida foi mais constituinte de meu ser do que o aprendido na caminhada com vocês, o amor, a humildade, a honestidade, a dignidade e a força para tecer a caminhada da vida. Gratidão!

Gratidão aos meus irmãos, cunhado, cunhadas, sobrinhos. Uma família artesã, mas que se dedica quase exclusivamente à educação pública, à arte da resistência e da luta. Gratidão por acreditarem em mim, muito mais do que eu mesma acredito.

Gratidão ao meu amado, amigo, companheiro, marido, Anderson Dantas. Nessa dura caminhada, seu amor e seu companheirismo foram fundamentais.

Gratidão à Jeová Deus, que me permitiu na trajetória desse curso, receber a maior herança que tenho, minha filha amada Gabriela. Por ela e para ela, enfrentei todos os obstáculos que surgiram nesse período, e que não foram poucos, para conseguir alcançar o sonho de concluir este trabalho.

Gratidão à minha orientadora Prof.^a Dra. Isabel Melero Bello, por acreditar até o final, apesar dos percalços, que eu conseguiria concluir essa caminhada. Com você aprendi que a Educação Pública não se desumanizou.

Gratidão à Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, um exemplo de luta pela escola pública. Gratidão em especial ao Professor Luiz Carlos Novaes, coordenador do PPGE.

Gratidão à Secretária Municipal de Educação de Franco da Rocha, professora Renata Celeguim, exemplo de defesa pela escola pública e a quem devo o apoio fundamental por me oportunizar condições de cumprir os compromissos do curso de mestrado.

Gratidão à Iraci Silva, Secretária Adjunta de Educação de Franco da Rocha, exemplo de companheirismo e respeito. A oportunidade que me deste de me constituir formadora foi fundamental para alcançar este sonho de realizar o mestrado.

Gratidão aos amigos que me acompanharam e me acompanham nesta caminhada de luta pela educação pública infantil de qualidade. Agradeço em especial Silmária Pimentel, Andréia

Bruno, Patrícia Feliciano, Adelaide Jóia e Andréia de Jesus, com vocês tenho aprendido sobre luta, resistência, ética, compromisso, humanização. Esta caminhada tem sido mais gratificante, graças ao companheirismo e exemplo de vocês.

Gratidão à toda a Equipe da Secretaria Municipal da Educação, em especial aos Supervisores e Assistentes Técnicos Pedagógicos que me compreenderam e me apoiaram nesta trajetória. É uma honra trabalhar com vocês.

Gratidão a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para essa realização.

*As crianças, todas as crianças,
transportam o peso da sociedade que
os adultos lhes legam,
mas fazem-no com a leveza
da renovação e o sentido
de que tudo é de novo possível.
Sarmiento, 2004.*

RESUMO

A presente dissertação versa sobre a Formação Inicial de Professores de Educação Infantil dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais das regiões sul e sudeste do Brasil. Tem como objetivo geral, analisar os PPCs destas universidades, adotando como método a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, e a partir desses dados, compreender como é estruturada essa formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: a) Levantar as pesquisas já realizadas sobre o tema; b) Analisar os 7 projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais das regiões sul e sudeste do Brasil com foco na formação do professor para a docência na Educação Infantil; c) Compreender em que medida os PPCs representam as políticas nacionais para a Educação Infantil e formação de professores, estruturadas no Contexto de Influências; d) Analisar os documentos oficiais (diretrizes curriculares) referentes à Educação Infantil no Brasil. A pesquisa é qualitativa, documental, com análise de prosa, fundamentada nas proposições de André (1984). Da análise documental dos PPCs, concluímos de forma geral, que as especificidades da Educação Infantil são contempladas de formas distintas nas Universidades Federais consideradas na pesquisa, e que apesar de considerarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia, e o que determina a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a carga horária e as disciplinas voltadas à docência nesta etapa ainda ocupam um lugar ínfimo na maioria dos cursos analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Pedagogia; formação inicial

ABSTRACT

The present dissertation discourses about the initial formation of Early Childhood Education teachers in Pedagogy courses of Federal Universities of the capital cities in South and Southeast regions in Brazil. Its general objective is to analyse the Pedagogical Projects of Pedagogy course (known as 'PPCs' in Brazil) of the Federal Universities of the capital cities of Brazilian South and Southeast regions, using as methodological reference the conception of 'Policy Cycle', proposed by Stephen Ball and Richard Bowe; and from these data understand how this training in Pedagogy for teaching in Early Education is structured. The specific objectives are: A) Raising and collecting some of the research already done about this subject; B) Analysing the 7 PPCs of the courses of Pedagogy in the Federal Universities located in the capital cities of the states of South and Southeast regions in Brazil, with a focus on teacher training for working in Early Childhood Education; c) Understanding how PPCs represent the National Policies for Early Education and training of teachers, structured in the Context of Influences; d) Analysing the official documents (curricular guidelines) and those produced by class entities that represent Early Childhood Education area in Brazil. This search is qualitative, documentary, with prose analysis, based on the propositions of André (1984). From the documentary analysis of the PPCs, we conclude that, in a general way, the specificities of Early Childhood Education are contemplated in different ways in Federal Universities considered in this research; and despite considering the National Curricular Guidelines for Graduation in Pedagogy, and what determines the Brazilian basis law (LDB) and the Curricular Guidelines for National Child Education, the workload and the disciplines that focus on teaching training in this area still occupy an insignificant position in most of the courses analysed.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Pedagogy; Initial formation

LISTA DE SIGLAS

ATP	Assistente Técnica Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centro específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FE	Faculdade de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grupos de pesquisa da área da educação sobre infância, criança e educação infantil por região geográfica	18
Tabela 2 - Grupos de pesquisa em educação infantil por região geográfica	19
Tabela 3 - Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil e programas de pós-graduação em educação por região	19
Tabela 4 - Formação de professores da Pré-Escola no Brasil (1998-2017)	47
Tabela 5 - Total da carga horária em disciplinas por eixo de análise (Obrigatórias, Optativas/Alternativas e Estágio)	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento de teses e dissertações que tratam da formação de professores da educação infantil.....	21
Quadro 2 - Quadro histórico-cronológico das Instituições de Atendimento à Infância no Brasil no período de 1940-1975	35
Quadro 3 - Informações gerais sobre os cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais das regiões sul e sudeste do Brasil	54
Quadro 4 - Perfil do Egresso do curso de Pedagogia das Universidades Federais das capitais das regiões sul e sudeste do Brasil	57
Quadro 5 - Disciplinas do eixo Fundamentos da Educação Infantil	68
Quadro 6 - Disciplinas do eixo Currículo e Organização dos Processos Educativos.....	69
Quadro 7 - Disciplinas voltadas à Pesquisa em Educação Infantil.....	69
Quadro 8 - Disciplinas Optativas/Alternativas	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso - Pedagogia UFRGS	64
Gráfico 2 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UFSC.....	65
Gráfico 3 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UFPR.....	65
Gráfico 4 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UFMG	66
Gráfico 5 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UFRJ	66
Gráfico 6 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UNIFESP	67
Gráfico 7 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso da UFES.....	67
Gráfico 8 - Distribuição em horas, das disciplinas obrigatórias que tratam ou contemplam a Educação Infantil, por eixo de análise, em relação à carga horária total de cada curso analisado.....	70
Gráfico 9 - Distribuição em horas, das disciplinas optativas/alternativas que tratam ou contemplam a Educação Infantil, por categoria de análise, em relação à carga horária total de cada curso analisado.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
DEFINIÇÃO DA PESQUISA	17
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
1. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
1.1. INFÂNCIA	26
1.2. EDUCAÇÃO INFANTIL	27
1.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
2. ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA EM UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA	31
2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ-1970.....	31
2.2. EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-1970.....	36
3. A FORMAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: BREVE HISTÓRICO.....	43
4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DAS CAPITAIS DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO BRASIL.....	52
4.1 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	53
4.1.1 OBJETIVOS DOS CURSOS.....	55
4.1.2 PERFIL DO PROFISSIONAL QUE SE PRETENDE FORMAR.....	55
4.1.3 ANÁLISE DE DISCIPLINAS E EMENTAS.....	63
CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICE 1: DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS ESPECÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL / INFÂNCIA	80
APÊNDICE 2: DISCIPLINAS OPTATIVAS/ALTERNATIVAS ESPECÍFICAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL / INFÂNCIA	85

INTRODUÇÃO

“[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. [...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” (Manoel de Barros)

A motivação para a realização desta pesquisa advém do contexto educacional que tenho vivido em 19 anos de magistério, como professora, coordenadora pedagógica e formadora de professores e gestores.

Iniciei minha carreira em 1999, egressa do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), formação que me propiciou vivências e experiências as mais variadas, seja no âmbito escolar, cultural e político.

Vivenciei como aluna do magistério a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a reorganização dos Ciclos escolares, a municipalização e a implantação das classes de Aceleração no Ensino Fundamental I; debatemos sobre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e sobre os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil; participei de discussões importantes para aquela época, como a educação inclusiva e a incorporação da Educação Infantil (creche) à Educação Básica.

Fundamentada nessa formação, e posteriormente como graduada em História, fui professora de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, classes de Aceleração e anos finais da Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, adentrei pela experiência da Coordenação Pedagógica, quando ainda nem se tinha definido o que era exatamente essa função. Coordenei da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, passando pelos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Decorridos 14 anos dessa trajetória, vivi em 2013 nova experiência: ser Assistente Técnica Pedagógica¹ (ATP), na Secretaria Municipal da Educação de Franco da Rocha, onde sou professora efetiva desde 2000. Candidatei-me à função para ser ATP de História, mas tive o prazer de ser surpreendida com a oportunidade de ser ATP da Educação Infantil, numa gestão, em tese, progressista - Partido dos Trabalhadores (PT). Um divisor de águas na minha carreira e na minha formação.

Nesses sete anos, tive o privilégio de viver grandes desafios: participar da construção e

¹ Até 2015 o Assistente Técnico Pedagógico da rede municipal de Educação de Franco da Rocha tinha como função, realizar formações na Secretaria Municipal da Educação, mediante demandas emergentes das reuniões com gestores e coordenadores e demandas advindas de políticas educacionais externas (SEE e MEC).

implementação de políticas municipais para a educação pública e especialmente para a Educação Infantil de Franco da Rocha: oferta de formação continuada para professores e auxiliares de educação, a construção de uma Proposta Curricular para a Educação Infantil, na qual conseguimos mobilizar gestores, professores e auxiliares de educação nos debates e estudos; a construção do Plano Municipal de Educação (2014-2024), a ampliação do atendimento às crianças na Educação Infantil, a composição e a ação das comissões de mães de creches, formações específicas aos gestores e coordenadores pedagógicos desta etapa, no intuito de qualificar o atendimento no município. Todas essas ações pautadas no respeito à infância, aos seus direitos, às suas singularidades e ao atendimento educacional de qualidade.

Encanto-me ao ver as unidades escolares de Educação Infantil do município debruçadas, entre erros e acertos, na construção de processos nos quais as crianças sejam cada vez mais protagonistas, criativas, experienciando formas singulares e diversas de ver, viver e compreender o mundo. Bonito ver esse processo de construção/desconstrução/reconstrução dos profissionais da rede, processo que observo neles, mas que antes de tudo está em mim e me fortalece em continuar defendendo a Educação Infantil, do lugar do direito, do respeito à infância e à compreensão do ser criança. Impossível não ser inspirada por esse processo, nessas vivências, para a escolha do objeto desta pesquisa, a formação inicial dos professores de Educação Infantil.

Observando as práticas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, especialmente nos últimos anos, algumas questões se apresentam e motivam esse estudo: qual será o contexto universitário presente para que se efetive a normatização da formação superior desses professores? Qual é o discurso presente nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia? Eles refletem as políticas nacionais de formação para docência na Educação Infantil?

Definição da Pesquisa

Postas as questões que motivaram esta pesquisa, passamos à etapa de delimitação do campo de estudos. Quais cursos de Pedagogia selecionar para a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)? De quais Instituições? Em qual modalidade? Presencial ou à Distância?

A priori, tomamos como foco analisar os PPCs dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais brasileiras, partindo da hipótese de que estas instituições, por sua importante produção acadêmica de pesquisa e por sua abrangência nacional, sejam

referência na formação inicial em Pedagogia.

Tal escolha traria a demanda de 27 documentos a serem analisados. Tarefa extensa que durante a qualificação foi muito bem reorientada pela Prof.^a Dr.^a Célia Serrão. Por meio de dados ofertados pelo artigo “Grupos de pesquisa sobre infância, criança e Educação Infantil no Brasil: primeiras aproximações”, autoria de Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz e Luciano Mendes de Faria Filho, chegamos à seleção final de sete cursos a serem analisados, referentes às capitais e regiões metropolitanas das regiões sul e sudeste do Brasil.

Tal recorte encontra fundamento no artigo que tem como objetivo

[...] apresentar um mapeamento dos grupos e instituições da área da educação que em 2008 produziam pesquisas sobre a infância, a criança e a educação infantil. Abrange os grupos de pesquisa, os pesquisadores e os projetos de pesquisa da área da educação que tomaram por tema explicitamente a infância, a criança ou a educação infantil no Brasil. Apresenta também uma aproximação aos temas de pesquisa evidenciados nas descrições desses grupos, procurando identificar tanto as permanências quanto possíveis temas emergentes. (p. 84)

Essa pesquisa revelou que as regiões sul e sudeste concentram o maior número de Grupos de pesquisa da área da educação sobre infância, criança e educação infantil, localizando-se 37,3% na região sudeste, 22,6% na região sul. Representam, aproximadamente 60% dos grupos de pesquisa da área no país. No Nordeste encontram-se 16,6% dos grupos; no Centro-Oeste, 14,6%; e o Norte, 8,6%.

Tabela 1 - Grupos de pesquisa da área da educação sobre infância, criança e educação infantil por região geográfica

Região	Freq.	%
Sudeste	56	37,3
Sul	34	22,6
Nordeste	25	16,6
Centro-Oeste	22	14,6
Norte	13	8,6
Total	150	100,0

Fonte: Tabela reproduzida a partir do artigo “Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações”²

Do mesmo modo, a pesquisa apresentou que com relação a grupos de pesquisa

² SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FILHO, L. M. F. “Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações”. In: Revista Brasileira de Educação. v. 15. n. 43. jan. /abr. 2010.

específicos sobre Educação Infantil, o resultado é bem próximo ao parâmetro anterior: infância, criança e educação infantil. Como podemos observar na Tabela 2, a região que possuía o maior número de grupos de pesquisa em educação infantil era a sudeste, com 34,3%, seguida da região sul, com 21,4%. Em seguida, vinha a Nordeste, com 18,6%, seguida da Centro-Oeste com 17,1%.

Tabela 2 - Grupos de pesquisa em educação infantil por região geográfica

Região	Grupos	
	Freq.	%
Sudeste	24	34,3
Sul	15	21,4
Nordeste	13	18,6
Centro-Oeste	12	17,1
Norte	6	8,6
Total	70	100,0

Fonte: Tabela reproduzida a partir do artigo “Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações”³

A pesquisa evidenciou ainda, que a “distribuição de grupos de pesquisa acompanha o número existente de programas de pós-graduação em educação em cada região do país”, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 - Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil e programas de pós-graduação em educação por região

Região	Grupos	%	Programas	%
Sudeste	56	37,3	38	48,7
Sul	34	22,6	19	24,3
Nordeste	25	16,6	11	14,1
Centro-Oeste	22	14,6	7	9,0
Norte	13	8,6	3	3,9
Total	150	100,0	78	100,0

Fonte: Tabela reproduzida a partir do artigo “Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações”⁴

³ Idem

⁴ SILVA, I. O.; LUZ, I. R.; FILHO, L. M. F. “Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações”. In: Revista Brasileira de Educação. v. 15. n. 43. jan. /abr. 2010.

Diante dos dados levantados, observamos que a concentração maior de grupos de pesquisa e de linhas de pesquisa em pós-graduação, que tratam dos temas infância, criança e educação infantil, estão nas regiões sul e sudeste do Brasil. A partir destes dados, consideramos que possa haver uma tendência de estes temas estarem mais contemplados, também, nos currículos de Pedagogia dos cursos das Universidades Federais dessas regiões. Dessa forma, optamos em analisar o PPC das universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS – campus Porto Alegre), do Paraná (UFPR – campus Curitiba), de Santa Catarina (UFSC – campus Florianópolis), de São Paulo (UNIFESP – campus Guarulhos), do Rio de Janeiro (UFRJ – campus Rio de Janeiro), do Espírito Santo (UFES – campus Vitória) e de Minas Gerais (UFMG – campus Belo Horizonte)

A pesquisa, portanto, tem como objetivo geral analisar os PPCs das Universidades Federais das regiões sul e sudeste do Brasil, adotando como método a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, e a partir desses dados, compreender como é estruturada essa formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil.

A partir do objetivo geral, temos como objetivos específicos:

- Levantar as pesquisas já realizadas sobre o tema;
- Analisar os 7 projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais das regiões sul e sudeste do Brasil com foco na formação do professor para a docência na Educação Infantil;
- Compreender em que medida os PPCs representam as políticas nacionais para a Educação Infantil e formação de professores, estruturadas no Contexto de Influências;
- Analisar os documentos oficiais (diretrizes curriculares) referentes a área de Educação Infantil no Brasil.

Partimos da hipótese de que as especificidades da Educação Infantil ocupam um espaço secundário nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais objetos desta pesquisa, não correspondendo na prática ao que prevê os documentos legais que norteiam uma formação docente que contemple as especificidades do trabalho educativo a ser desenvolvido na faixa etária de 0 a 5 anos.

A partir das questões apresentadas, decidiu-se adotar a pesquisa qualitativa que foi desenvolvida por meio de pesquisa documental.

Procedimentos metodológicos

Um levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em junho de 2018 localizou a partir das palavras-chave: *pedagogia; educação infantil; projeto pedagógico de curso e universidades federais* 24 trabalhos, dos quais apenas dois versam sobre o assunto a ser estudado nesta pesquisa; outras duas produções fazem análise de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, mas voltadas a assuntos específicos, como Tecnologias da Informação, Meio Ambiente e Educação Física; as demais estavam em campos diversos, como Saúde, Agronegócio, Cultura, Arquivos Públicos, Arquitetura e Urbanismo, Direito e Segurança Pública.

Quadro 1- Levantamento de teses e dissertações que tratam da formação de professores da educação infantil

TESE/ DISSERTAÇÃO	ASSUNTO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO/ ANO
O curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): análise de Projetos Pedagógicos do Curso (2010-2013)	Versa sobre o curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com ênfase na análise de projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (2010-2013). Definiu-se como objetivo analisar cinco projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do Amapá, Bahia, Pará e Piauí, Estadual de Londrina, fomentados pela Capes à luz da legislação sobre políticas de formação de professores, que regulamenta os cursos regulares e emergenciais.	Vanda Francisco Camargo	Iria Brzezinski	PUC – Goiás 2016
Formação docente para a Educação Infantil no Brasil	A pesquisa teve como objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil considerando a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2005 e como a infância é considerada nestas formações.	Moema Helena Koche de Albuquerque	Eloisa Acires Candal Rocha	UFSC 2013

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir de consulta realizada em 05/06/2018 no sítio <http://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes-bdtd-ibict>.

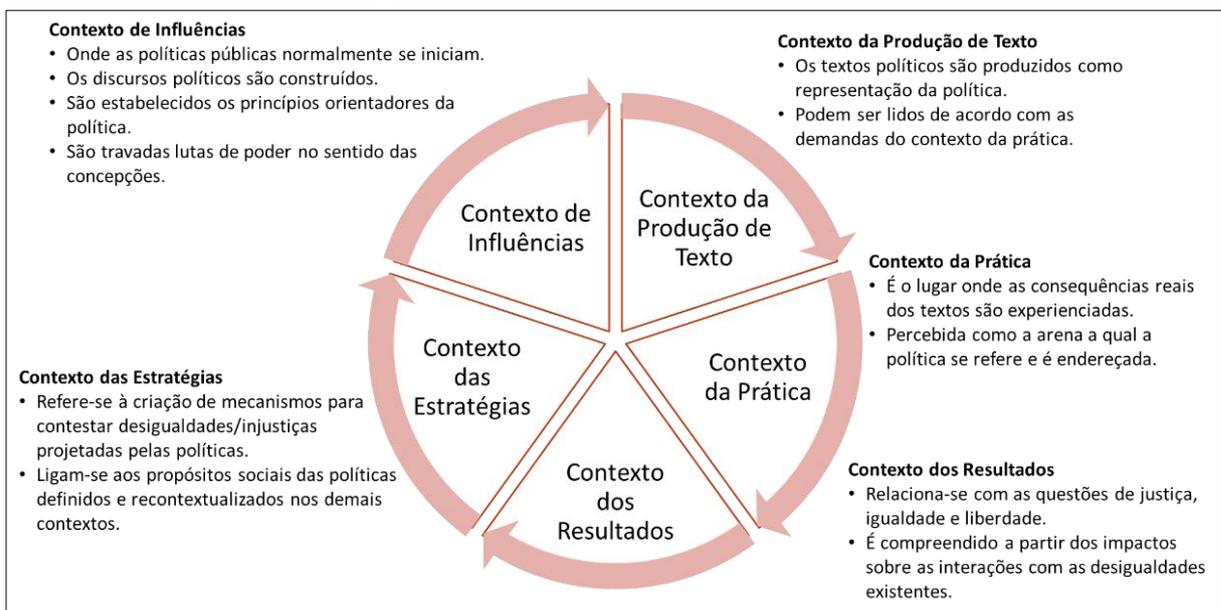
Tal resultado evidencia a importância desta pesquisa ao trazer novas informações, num contexto de análise de produção de texto ainda não estudado, que é o do Ciclo de Políticas

Públicas segundo Stephen Ball.

Pesquisas educacionais voltadas à análise de políticas públicas devem ter como objeto estudar decisões políticas e programas de governo, considerando a origem dessas decisões, o contexto que as influenciam e as condições para sua implementação. É preciso reconhecê-las como processos complexos que se dão em níveis locais, regionais, nacionais, internacionais; envolvendo diferentes atores de diferentes esferas: legislativo, executivo e sociedade civil, os quais, por sua vez, atuam em contextos e condições diversas e singulares, sempre com o intuito de resolver problemáticas públicas, e decidir sobre a partilha de poderes e de recursos (ARAÚJO e RODRIGUES, 2017).

Neste sentido, a escolha para a análise das políticas de formação de professores, objeto desta pesquisa, foi a abordagem do “Ciclo de Políticas”, de orientação pós-estruturalista, apresentada nos estudos dos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe. Para estes autores, o foco das análises de políticas públicas deveria ser a construção do discurso da política e a interpretação que dela é feita pelos profissionais que atuam no contexto da prática, relacionando os textos da política a esta. Stephen Ball sugere cinco contextos para o que ele chama de Ciclo de Políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. O referencial de análise proposto por Ball, permite analisarmos criticamente e de forma contextualizada programas e políticas educacionais, desde a “sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 47).

Figura 1: Síntese dos Contextos do Ciclo de Políticas.



Fonte: OLIVEIRA, 2016, p. 199..

Esta pesquisa tomou como foco os dois primeiros contextos, os quais são definidos por Ball: Contexto de Influência, que diz respeito à etapa em que as políticas públicas são criadas e os discursos políticos construídos. É uma etapa de disputa de interesses em que há a influência de grupos distintos, os quais apresentam “interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” (MAINARDES, 2006, p.52)

O Contexto de Produção de Texto, por sua vez, diz respeito à etapa em que os documentos que representam a política são elaborados. Frequentemente, “estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Ball exemplifica que estes textos se apresentam como, “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos...”. (MAINARDES, 2006, p.52).

Aqui se apresenta a importância de uma problemática fundamental da pesquisa proposta, a análise dos projetos políticos do curso de Pedagogia das Universidades Federais, considerando o contexto de produção de texto proposto por Ball, com o objetivo de compreender como eles representam as políticas de formação inicial de professores de Educação Infantil construídas no contexto de influência dos últimos 22 anos (1996-2018).

Segundo Cellard (2008), ao se trabalhar com pesquisa documental, a primeira etapa do trabalho deve ser “localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade” (p.296). Neste sentido, os documentos que contemplarão esta pesquisa, numa segunda etapa, serão fundamentalmente os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais das regiões sul e sudeste do Brasil.

Numa terceira etapa, serão consideradas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006) (BRASIL, 2005; 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer nº 2, de 09/06/2015)(BRASIL, 2015a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação pedagógica para graduados em outros cursos e segunda licenciatura e formação continuada (Resolução nº 2, de 01/07/2015). (BRASIL, 2015b).

Esses documentos serão considerados no sentido de compreender como as universidades se apropriam e recontextualizam os discursos e textos oficiais, como sugerido por Ball no que se refere à análise do Contexto de Produção de Texto das políticas educacionais.

Para a análise dos PPCs e dos documentos oficiais elencados, tomamos como referência o conceito de *análise de prosa*, desenvolvido por André (1983).

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc. (p.67)

André (1983) propõe neste processo de análise, não um rol de categorias estabelecidas previamente para análise de documentos, ao contrário, a autora sugere que à medida que os documentos são analisados, tópicos e temas podem ser levantados. André destaca ainda, a necessidade de esses tópicos e temas serem “frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação”(p.67). Essa flexibilidade e possibilidade de revisão contemplam o fato de que no decorrer do estudo dos documentos podem surgir novas ideias, outras questões que podem indicar a reconsideração das problematizações iniciais e mesmo a abertura de novos campos de investigação.

Dessa forma, partimos da análise de prosa dos sete projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais brasileiras das regiões sul e sudeste do Brasil, mediante a abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e Richard Bowe (1994), e tendo como referências os seguintes elementos para análise dos PPC:

1. Data de criação do curso
2. Carga horária
3. Tempo de integralização do curso
4. Ano de elaboração do PPC
5. Objetivo do Curso
6. Perfil do profissional que se pretende formar
7. Disciplinas e ementas sobre Educação Infantil que compõem o currículo
8. Políticas e documentos de referência utilizados na elaboração do PPC

Da realização dessas etapas, chegamos a esta dissertação, a qual está organizada em quatro capítulos.

No capítulo I “*Infância, Educação Infantil e Formação de professores*”, apresentamos as concepções sob as quais nos apoiamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

No capítulo II “*Entre o educar e o cuidar: a educação infantil brasileira em perspectiva histórica*”, resgatamos a trajetória histórica do atendimento nacional à infância de 0 a 5 anos,

seja no âmbito da assistência e da educação e as principais políticas que delinearam esses atendimentos.

O capítulo III “*A formação superior do professor de Educação Infantil no curso de pedagogia: breve histórico*” traz um breve histórico da origem do curso de Pedagogia e as principais reformas que o constituíram e que hoje o fundamentam em sua organização, especialmente no que concerne à formação para a docência na Educação Infantil.

No capítulo IV intitulado “*O Projeto Político Pedagógico de curso das Universidades Federais do sul e sudeste brasileiro e o espaço para a formação de professores para a Educação Infantil*”, apresentamos a análise dos PPCs das Universidades Federais das capitais das regiões sul e sudeste, levantando dados que foram cruzados com as orientações das políticas nacionais de formação para a Educação Infantil, no intuito de responder como estão sendo formados os pedagogos destes cursos para a docência na Educação Infantil.

Por fim, nas conclusões, a pesquisadora apresenta as principais ideias e percepções que a trajetória da realização da pesquisa produziu, procurando, assim, contribuir na produção do conhecimento na área.

1. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. (ARIÈS, 1973)

1.1. INFÂNCIA

Partimos para construção dessa pesquisa, da ideia de infância como categoria social e da criança como produtor de cultura. Embora as crianças sempre tenham existido na constituição da humanidade, a ideia de infância é uma criação social, e foi através dessa ideia que “se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria”, desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO, 1997)

O século XX foi um período de intensos estudos e debates sobre a criança e a infância, seja no campo da psicologia, da psicanálise, da história, da sociologia, da educação. Desde os estudos de Ariès, nos anos de 1970, compreendemos que a ideia de infância e criança, foram construídas social e historicamente, e por isso, se diferenciam em cada cultura e sociedade. (KRAMER, 2000).

As crianças são reconhecidas como produtoras de cultura à medida que os estudos no campo da antropologia e da sociologia (CLARICE COHN, 2005; CHRISTINA TOREN, 2010; SARMENTO, 2003; BORBA, 2006; FERNANDES, 1979, entre outros), mostram que estas não são apenas reprodutoras das manifestações e da cultura do mundo adulto, mas elas também, a seu modo, elaboram e produzem culturas a partir das suas relações sociais.

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114).

A ideia de infância surge no contexto de evolução da ciência e do surgimento de novas formas de organização social e econômica na era moderna, especialmente nas sociedades burguesas, as quais passam a diferenciar adultos e crianças, sendo estas, sujeitos que precisavam ser “moralizados” e “papuricados”. (ARIÈS, 1978, p.158-161)

Ao mesmo tempo em que se constituía a sociedade burguesa e a ideia de infância, a

realidade social de muitas crianças residia no trabalho escravo nas fábricas, resultado da Revolução Industrial, que subtraía a infância desses pequenos operários. “A modernidade já assistia a inúmeras cenas de meninos trabalhando, explorados em fábricas, minas de carvão, nas ruas”. (KRAMER, 2000, p.3)

Ao mesmo tempo o prolongamento do tempo de infância, como um período em que a criança é preservada do mundo do trabalho, é acompanhado de um reconhecimento social da criança, mas não de uma garantia do direito à infância. Uma sociedade de extremas diferenças resulta no convívio com diferentes infâncias: a vivida por crianças que têm um pleno reconhecimento dos seus direitos e por aquelas que não têm nenhum destes mesmos direitos garantidos. (ROCHA, 2003)

A sociedade moderna trouxe transformações à organização social e ao espaço familiar, o qual se tornou privado e organizado à serviço da criança. De acordo com Rocha (2003), “a responsabilidade da família pela proteção, educação e socialização da criança sofreu novas transformações a partir do desenvolvimento do modelo urbano-industrial, que teve como consequência uma perpetuação das desigualdades sociais e da própria constituição da infância” (p.13).

Essas modificações no âmbito das estruturas familiares trouxeram à tona questões como a criação dos filhos, a divisão das tarefas e o papel de cada um na estrutura da família, a qual tem agora a necessidade do cuidado e da educação coletiva da criança. Rocha (2003, p.14), afirma, “coloca-se então como importante questão social a definição de quem é responsável por este sujeito de direitos”.

No contexto nacional, em que convivemos com contradições sociais, econômicas e políticas, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, se deu apenas recentemente, com a Constituição Federal (CF) democrática, promulgada em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Esse reconhecimento legal da infância e seus direitos foram fruto de intensas mobilizações de vários setores da sociedade. Entretanto, nesses 30 anos, não podemos dizer que os direitos básicos à infância sejam garantidos de forma igualitária. Tomemos como exemplo, o direito e o acesso à Educação Infantil (KRAMER, 2000), tema a ser discutido a seguir.

1.2. EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil existiu na história, acompanhando a concepção que se tinha em cada época sobre “a forma de ser criança, a infância”, a qual não é única e modifica-se ao longo do tempo e em cada organização social e cultural. Daí as diferentes “ideias que a sociedade constrói

acerca da responsabilidade sobre a construção dos novos sujeitos” (ROCHA, 2003, p.13).

As instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) têm sua origem atrelada à revolução industrial, quando a mãe passa a trabalhar nas fábricas, e conseqüentemente a estrutura familiar se modifica, deixando de ser organizada “de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna” (BUJES, 2001, p.13).

Além disso, nesta época, teorias surgem sobre as crianças, sua moral, suas inclinações natas para serem boas ou más. Para algumas crianças, especialmente as pobres, a educação as protegeria de influências negativas de seu meio; da ameaça de exploração; ou mesmo das inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que “caracterizavam” as crianças pobres. (BUJES, 2001, p.13)

Bujes (2001) destaca que essas ideias sobre a “natureza infantil”, foram utilizadas como justificativa para o surgimento das escolas infantis, as quais, seriam um meio de livrar as crianças de seu destino social (o que viriam a ser) e ao mesmo tempo, justificava a intervenção do governo e da filantropia nas ações de atendimento, especialmente da infância desvalida, para que estas se tornassem úteis e não uma ameaça ao progresso e à ordem social de uma sociedade que se desenhava, mas que era definida para poucos.

Como veremos adiante, no Brasil, a superação da ideia de Educação Infantil alicerçada em objetivos de cunho custodial, higienista e moralizadora, assim como uma educação que almejava a “preparação para o futuro” - visando à inserção dessa criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental - começou a se delinear nas últimas décadas do século XX. As instituições de Educação Infantil, como corresponsáveis pela criança, tiveram de redimensionar suas funções e sua organização. Segundo, Rocha (2003), “a educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde, para isso, de forma complementar à ação da família.”

Partindo do pressuposto de que a criança é sujeito de direitos e produtora de cultura, são as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) espaços coletivos de produção e circulação de culturas. Como diz Kramer

Escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país. O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas

pelas famílias, grupos, etnias. Essa pluralidade cultural materializa-se também na literatura, no cinema, arte, música, fotografia, teatro, pintura, escultura, nos museus, na arquitetura. (KRAMER, 2001, p.142)

Garantir que o “conhecimento produzido por todos se torne de todos” (KRAMER, 2001, p.143) tem de ser o papel das políticas para a infância.

Nesta perspectiva, a instituição de Educação Infantil é corresponsável pela criança, e constitui ela própria um discurso interior que prima pela permanência das crianças e pela atuação de seus profissionais. A forma como cada uma concebe esse sujeito, criança ou aluno, é o que diferencia a escola da instituição de Educação Infantil. Para a escola, a criança é só aluno, na perspectiva da Pedagogia da Infância, a criança é considerada em “seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes ‘novos’ sujeitos sociais”. (ROCHA, 2003, p.16)

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) destaca a educação das crianças de 0 a 5 anos, definindo-a, em seu Art.21, como a primeira etapa da Educação Básica. Fruto dos processos históricos e movimentos sociais, expressa um novo papel para a Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (LDB nº 9393/96, art. 29 e 30)

Importante observar neste artigo da LDB, que embora a lei tenha organizado o atendimento à educação infantil em duas faixas diferentes de idade no que diz respeito à creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), ambas tem a mesma função de cuidado e educação e de desenvolvimento integral da criança, o que foi um posicionamento importante para a superação da dicotomia creche e pré-escola que durante muito tempo marcou as duas esferas.

“A solução encontrada pela LDB de marcar para a creche a faixa etária de 0 a 3 anos e para a pré-escola, a de 4 a 6, mantendo, para ambas, funções idênticas de cuidado e educação, é a melhor possível para superar a vetusta dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola. Se cada uma ficasse com uma função, ambas seriam incompletas e satisfariam apenas parcialmente às necessidades das crianças”. (DIDONET, 2001, p.14)

A concepção de uma Educação Infantil que promova a educação integral das crianças de 0 a 5 anos, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e produtoras de cultura é a concepção que norteará toda essa pesquisa. Tal perspectiva impacta, diretamente, a formação inicial de

professores para atuarem na área, tema discutido a seguir.

1.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se a Educação Infantil é concebida tal como nos documentos oficiais, que por sua vez expressam processos de luta pelo atendimento à infância e reconhecimento desta como direito, a formação dos profissionais que nela atuam precisam corresponder aos mesmos princípios.

Considerar a Educação Infantil, tal qual proposto nas Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009), pressupõe na prática o exercício da Pedagogia da Infância, para a qual o centro de sua atenção é a criança, os contextos sociais em que estas se constituem como sujeitos, assim como sua cultura, suas capacidades cognitivas, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Seguindo essa linha, o conhecimento na educação infantil tem como base, segundo Rocha (2003), “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário” (p.17).

Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena o conteúdo escolar, muito menos em sua ‘versão escolarizada’. Aqui ele é parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). (ROCHA, 2003, p.17)

Como formar, então, os professores para a Educação Infantil, para o exercício da Pedagogia da Infância? Nessa ótica, a formação desse profissional, segundo Kramer (2001), “implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer” (p.143). Implica discutirmos se estes profissionais também têm condições dignas de vida, de trabalho, com salários justos e uma carreira de respeito e valorização. Possuem também os educadores uma formação cultural sólida, com acesso a cinema, teatro, jornal, biblioteca, museus?

Só é possível o exercício da docência que respeita, conhece e compreende a infância, se tivermos entre as políticas públicas que a sustente, a formação sólida e fundamentada dos professores e profissionais que nela atuam, os quais tem, além de um repertório rico no que tange à pedagogia, à sociologia, à história, à psicologia etc., um repertório cultural que enriqueça e dê sentido ao conhecimento fundamental que pauta, ou deveria pautar, os cursos de Pedagogia. (KRAMER, 2000). Mas como a educação infantil tem sido tratada no Brasil desde seu reconhecimento como direito social? Essa trajetória será analisada a seguir.

2. ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA EM UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Durante séculos, o local exclusivo para a educação das crianças era a casa. No convívio com adultos e crianças aprendia-se sobre a vida social e cultural. É com o desenvolvimento da sociedade contemporânea que a criança passa a frequentar as instituições educativas, nas quais vive outras experiências de socialização à medida que interage com outros sujeitos que não apenas os da sua família (PASCHOAL E MACHADO, 2009)

Hoje, para compreendermos as atuais políticas educacionais para a primeira infância, fundamentalmente temos de rever o passado e compreender como as instituições de Educação Infantil surgiram e conseqüentemente como os professores dessas instituições foram se constituindo.

2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ-1970

O Brasil do período colonial até 1874 foi praticamente nulo de ações pela “infância mais desvalida”, seja no âmbito legal ou de qualquer meio de atendimento à criança pobre. O que marcou esse período foi a existência de instituições como a “Casa/Roda dos Expostos⁵”, que abrigavam as crianças abandonadas do nascimento à primeira infância, e a “Escola de Aprendizizes Marinheiros”, instituição fundada em 1873, para abrigar as crianças abandonadas maiores de doze anos. (KRAMER, 2001).

No âmbito jurídico, o Código Civil vigente relacionava o “menor desvalido” à delinquência e criminalidade”. A repressão, era a medida adotada para solucionar o problema desse menor. (KRAMER, 2001)

As iniciativas de atendimento à criança tiveram sua origem nas ações de higienistas que procuravam meios de diminuir a mortalidade infantil, que até esse período acreditava-se advinha de duas situações: a primeira, é que seria fruto dos nascimentos ilegítimos, da união entre escravos ou de escravos com os senhores. A segunda situação advinha da falta de educação física, moral e intelectual das mães, ou mesmo da negligência destas que aceitavam o aleitamento por escravas de aluguel, as quais transfeririam doenças aos lactentes. As duas

⁵ “Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade”(PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 82)

justificativas culpabilizavam a família e transferiam aos negros a causa pelas doenças infantis. (KRAMER, 2001)

Como bem destacado por Kramer, alguns projetos de atendimento por iniciativa particular de médicos foram planejados, mas quase não havia interesse público em criar formas de atendimento às crianças, principalmente à infância pobre. A autora descreve que as instituições públicas com esse fim foram de atendimento localizado, como por exemplo, o Asilo dos Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro, datado de 1875, os institutos de Menores Artífices, em Minas Gerais, de 1876, e os colégios e associações de amparo à infância, como o 1º Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira, de 1875; mas foram insuficientes. (KRAMER, 2001).

Somente no século XX, temos as primeiras iniciativas no âmbito do governo público, como a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1899.

[...] o Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, p.52, 2001)

No início dos anos 1920 surgem as creches, jardins de infância, maternidades, encontros de discussão e publicações com temáticas afins. A primeira creche, com o objetivo de atender filhos de operários, foi aberta em 1908. No ano seguinte, foi inaugurado no Rio de Janeiro, o Jardim de Infância Campos Salles. (KRAMER, 2001)

É importante destacar, que as creches que surgem vinculadas às fábricas, terão como base, o interesse capitalista dos empresários, que viam nesse atendimento possibilidades de ajustes nas relações de trabalho e uma “suposta” vantagem para a mulher operária. (OLIVEIRA, 1988)

Sob o manto do paternalismo e para atrair e reter a força de trabalho, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários, em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e várias cidades no interior de Minas Gerais e do Norte. Sendo de propriedade das empresas, estes equipamentos sociais eram usados por estas no ajuste das relações de trabalho. (OLIVEIRA, 1988, p. 46)

Na história do Brasil, o surgimento das primeiras creches estava atrelado à construção de uma sociedade capitalista, ao processo de urbanização das cidades e ao trabalho nas indústrias. Dessa forma, em nosso país, as instituições de Educação Infantil formaram-se a partir de três campos de influência: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. E para além dessa tríade, foram influenciadas pela própria condição das mulheres diante da

necessidade do trabalho e a condição da infância num país marcado pela desigualdade social e econômica. É frente a esse contexto que as propostas de atendimento à primeira infância no Brasil foram se fundamentando no assistencialismo (KUHLMANN, 1998).

Em 1919 é fundado o Departamento da Criança no Brasil, de responsabilidade do Estado e criado por iniciativa da mesma equipe que criou o Instituto de Proteção à Infância. (KRAMER, 2001)

[...] o Departamento da Criança no Brasil – reconhecido de Utilidade Pública em 1920 – se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. (KRAMER, p.53, 2001)

Em 1922, quando da comemoração do Centenário da Independência, ocorre o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, organizado pelo Departamento da Criança no Brasil. O Congresso teve como temáticas todos os assuntos relacionados diretamente ou indiretamente às crianças, no campo social, médico, pedagógico e higiênico, e suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado. (KUHLMANN, 2002)

Kramer destaca que o interesse público quanto ao atendimento à criança brasileira que ocorre no período pré-1930 teve dois fatores determinantes

...a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e (b) a necessidade de fortalecimento do Estado. Esses dois fatores estão inter-relacionados e percebe-se que tanto a criança quanto o Estado são vistos como categorias neutras e abstratas. (KRAMER, 2001, p. 54)

É evidente que a ideia de constituição do país como um Estado forte e autoritário, traria o interesse em assistir à grande massa de crianças brasileiras, isso porque elas “significavam uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado”. Essa concepção fortaleceu-se no período pós-1930. (KRAMER, 2001. p.55)

No período entre o 1º e o 2º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1933, novos órgãos de assistência à infância foram postos, como “lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternais, policlínicas infantis” (p.59). Surgiram, ainda, campanhas pelo aleitamento materno, procurando combater o aleitamento por aluguel, o qual, como já mencionado, era considerado um dos fatores da mortalidade infantil. Por fim, havia a defesa pela implantação de instituições públicas de atendimento à infância pobre e abandonada. (KRAMER, 2001)

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto

nº 10.402, de 19 de novembro de 1930, o qual agregou instituições que antes compunham o Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. O ministro nomeado foi Francisco Campos, indicado pelo Presidente de Minas Gerais. Foi esse Ministério que deu origem ao Departamento Nacional da Criança, “órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase 30 anos”. (KRAMER, 2001, p.56)

No âmbito legal, é nos anos 1930 que encontramos as primeiras instituições de leis voltadas à infância.

Considerando apenas o século XX, o primeiro marco é sem dúvida a legislação trabalhista aprovada após o Movimento de 30, no âmbito das amplas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas nesse período. A Consolidação das Leis do Trabalho — CLT, aprovada em 1934, no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação. O artigo 396 da mesma lei, introduzido em 1967, determina que, até que seu filho complete seis meses de idade, a mulher tem o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais de meia hora cada um, para amamentá-lo. O período de seis meses pode ser prorrogado, a critério da autoridade competente, quando a saúde do filho o exigir (parágrafo único do mesmo artigo). A lei prevê a possibilidade de as empresas estabelecerem convênios com outras creches para o atendimento dos filhos de suas funcionárias (CAMPOS, 1999, p.120).

Entretanto, o poder público não assumiu a criação de creches e muito menos estabeleceu meios de fiscalizar se as empresas ofereciam berçários, o que resultou num número ínfimo de atendimento em creche ofertado pelas empresas. (OLIVEIRA, 1988)

O contexto pós-1930, será marcado pela discussão do atendimento entre o âmbito público e/ou o privado, ou seja, embora o governo declarasse a necessidade de assistência à infância por meio de aparatos públicos, o mesmo mostrava-se impossibilitado financeiramente de realizar essa assistência, e buscava apoio em associações particulares e indivíduos que pudessem colaborar financeiramente. Ao mesmo tempo, o discurso paternalista e de proteção à infância enfatizava o atendimento à criança como um favor e não um direito, baseando-se na justificativa de que a culpa pelas condições das crianças brasileiras advinha da própria família (KRAMER, 2001)

A dissolução atual da família, a dissociação de seus elementos pelo enfraquecimento da autoridade paterna, pela ausência diária da mulher do recinto do lar, pela guarda dos menores em mãos mercenárias dão à família moderna uma estrutura frágil e inconsistente. (KRAMER, 2001, p.8)

Essa concepção de culpabilização da família e falta de condições do poder público em garantir atendimento à infância, mascarava que a péssima condição das crianças era resultado da desigualdade social, da estratificação da sociedade em classes. (KRAMER, 2001)

Ainda no período pós-30, diversos órgãos governamentais surgiram, com o intuito de oferecer assistência infantil, passando pela governabilidade de diferentes instâncias, Ministério da Saúde, Justiça e Negócios Interiores, mais tarde Previdência e Assistência Social e alguns à Educação. (KRAMER, 2001)

Quadro 2 - Quadro histórico-cronológico das Instituições de Atendimento à Infância no Brasil no período de 1940-1975

INÍCIO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO	ADMINISTRAÇÃO
1940	Departamento Nacional da Criança	Coordenar atividades de proteção à Infância, Maternidade e Adolescência. Deslocou-se à assistência médico-higiênica, a partir de 1948, lançando programas e campanhas de combate à desnutrição, vacinação e pesquisas na área médica, fortalecimento da família e educação sanitária.	Ministério da Saúde
1941	Serviço de Assistência a Menores (SAM)	Atendimento a menores de 18 anos, abandonados e delinquentes ⁶	Ministério da Justiça e Negócios Interiores
1942	Legião Brasileira de Assistência (LBA)	Congregar brasileiros de boa vontade e promover serviços de assistência social, em colaboração com o poder público ou instituições privadas, visando proteger a maternidade e a infância dando ênfase ao amparo à família dos convocados à 2ª Guerra Mundial. No pós-guerra, voltou-se ao atendimento exclusivo da maternidade e da infância através da família, passando a ser órgão de consulta do Estado.	Inspirado por D. Darcy Vargas, com apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias
1953	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – Comitê Brasil (OMEP)	Atendimento pré-escolar às crianças na faixa etária de zero a sete anos, de todas as classes sociais.	Organização educativa internacional e não-governamental.

⁶ Com a extinção do Serviço de Assistência a Menores em 1964, suas atribuições foram assumidas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, do Ministério da Previdência e Assistência Social, ao qual também esteve subordinado, o Projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência. (KRAMER, 2001)

1972	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição	Elaborar programas de assistência alimentar à população escolar do 1º Grau, gestantes, nutrizes, lactentes e população infantil até seis anos. Assim como programas de educação nutricional para população de baixa renda familiar.	Ministério da Saúde
1974	Projeto Casulo	As Unidades Casulo visavam prestar assistência ao menor de zero a seis anos, prevenindo sua marginalidade, oferecendo cuidados higiênicos, médico-odontológicos, nutricionais. O Projeto previa, também, proporcionar tempo às mães de baixa renda, para que pudessem ingressar no mercado de trabalho.	Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA – antiga LBA)
1975	Coordenação de Educação Pré-Escolar	Dinamizar e centralizar as atividades desenvolvidas em relação à educação das crianças menores de sete anos, pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação	Ministério da Educação e Cultura

Fonte: KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce, 2003.

Percebe-se, assim, uma indefinição em relação a qual instância administrativa deveria se responsabilizar pela Educação Infantil, o que tem como consequência uma situação de descontinuidade e instabilidade das ações voltadas para a Educação Infantil ao longo de décadas no Brasil. Isso impedia que uma política de Estado sólida fosse construída, delegando-se a responsabilidade ora para instâncias governamentais ora para entidades não-governamentais, mostrando-se o descompromisso do Estado para com a educação das crianças e para com a infância em si.

2.2. Educação Infantil pós-1970

A partir dos anos 1970, a Educação Infantil brasileira viverá fortes transformações, as quais culminarão nos marcos fundamentais da Educação Infantil, o reconhecimento das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica, definidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (KHULMANN, 1998)

No Brasil, país subdesenvolvido econômica e socialmente, as instituições de

atendimento à criança de 0 a 6 anos, irão se fundamentar em duas questões principais: combate à pobreza e preparo para o ensino fundamental visando diminuir o índice de reprovação nesta etapa.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 1995, p. 30).

Se por um lado, a ideia de combate à pobreza advinha de reconhecer o espaço educativo infantil como espaço de alimentação e cuidados básicos de higiene e saúde, reforçava-se aqui a dicotomia entre cuidar e educar, dimensões específicas do trabalho da Educação Infantil, especialmente com crianças de 0 a 3 anos, pensamento que praticamente anulava a dimensão pedagógica do trabalho com crianças nesta faixa etária. Fundamentava-se, portanto, apenas no caráter assistencialista das instituições de atendimento à primeira infância. (ADILSON DE ÂNGELO, p. 1).

Em geral, o trabalho junto às crianças nas creches era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física. Não era valorizado um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. Enquanto isso, os primeiros jardins de infância, criados desde a última década do século passado para os filhos das camadas privilegiadas, desenvolviam toda uma programação pedagógica. (OLIVEIRA, 1988, p.47)

A Educação Infantil de caráter assistencialista fortaleceu-se, sobretudo, durante a ditadura militar, justificada pela ideia da “necessidade” de proteção à infância, a qual seria a “sociedade adulta de amanhã”. Ao colocar em foco a proteção à infância, especialmente à das crianças mais pobres, desvia-se a discussão de que as condições da infância no Brasil, naquele momento (e ainda o é), eram fruto da divisão da sociedade em classes. (ADILSON DE ÂNGELO, 2010)

Por sua vez, o fracasso escolar evidenciado pelo grande número de reprovações, principalmente no ensino fundamental primário, não era discutido sob a ótica das condições postas pela escola, mas pelo fato de que eram as condições sociais e econômicas das crianças que determinariam se elas teriam sucesso ou fracasso em sua vida escolar. (ADILSON DE ÂNGELO, 2010)

Dessa forma, defendia-se que a Educação Infantil pré-escolar poderia compensar as carências das crianças pobres, principalmente as de ordem cultural e nutricional. O Parecer nº

1.038, de 1977, publicado pelo Conselho Federal de Educação, ressaltava que

[...] a pré-escola se viesse a formar e executar programas de compensação das carências culturais trazidas pelas crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados que se situam na periferia urbana e nas zonas rurais, poderia oferecer uma eficaz terapêutica para debelação das mais gritantes deficiências de aprendizagem que essa população apresenta ao iniciar, aos sete anos de idade, o seu processo formal de escolarização. Suprindo o vazio cultural e a insuficiência nutricional com que essa clientela chega à idade escolar, apresentando, não raro, quatro, cinco ou seis anos de idade mental, para sete ou oito da cronológica, os programas compensatórios da pré-escola poderiam minimizar a terrível realidade das reprovações em massa [...] (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977, p. 81)

Do final dos anos 1970 até meados dos anos 1980, o Brasil viverá momentos de luta pelo fim do regime militar e a construção de um regime democrático. Lutas que perpassaram em torno da instituição da Constituição Federal, que só viria em 1988. Dessa luta fundamentada por intelectuais e movimentos sociais, vieram outros marcos legais, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além da discussão em torno das ações do Ministério da Educação nos anos 1990. (KRAMER, 2006)

Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas. Ao contrário, estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. (KRAMER, 2006, p.800)

As reformas ocorridas no período de redemocratização, década de 1980, procuraram incidir sobre os “índices altos de repetência, baixa cobertura da educação infantil e do segundo grau, exclusão precoce, professores sem formação prévia, currículos e material didático desatualizado, falta de canais de participação da comunidade na gestão da escola”. (CAMPOS, 1999, p.134)

Paralelamente aos marcos legais, as últimas décadas do século XX também serão marcados pela expansão no número de matrículas de crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas. (CAMPOS, 2011)

A ampliação do acesso de crianças menores de 7 anos a creches e pré-escolas tem ocorrido desde a década de 1970, sob influência de processos sociais – como a urbanização, o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade – e também como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social, saúde e trabalho. (CAMPOS, 2011)

Com as novas bases legais como Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a

LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a responsabilidade pelo atendimento às crianças de 0 a 6 anos foi atribuída especialmente aos municípios. Os sistemas educacionais tinham como demanda a necessidade de formar os professores da Educação Infantil preferencialmente em nível superior, requisito que já era exigido aos professores do Ensino Fundamental, mas admitindo ainda, a formação em curso de magistério, nível médio. (CAMPOS, 2011)

Dessas reformas, podemos apontar o reconhecimento e a incorporação das creches à Educação a mudança fundamental realizada pelos marcos legais desse período. A Educação Infantil, composta pelas creches e pré-escolas foi definida como primeira etapa da Educação Básica, sendo a primeira responsável pelo atendimento das crianças de 0 a 3 anos e a segunda pelo atendimento às de 4 a 6 anos. Além disso, embora sendo uma etapa não obrigatória, a Educação Infantil passa a ser um direito das crianças e de suas famílias, e o Estado em contrapartida, tem a obrigação de ofertá-la, atendendo à demanda existente. Entretanto, essa fundamentação legal não foi instituída tendo como contrapartida investimentos suficientes em educação pública, de forma a dar condições aos municípios de realizarem esse atendimento de forma suficiente à demanda. Aliado a isso, ainda tínhamos como obstáculo o reconhecimento, na prática, da Educação Infantil como responsabilidade do governo público, o que em muitos locais era tratada de forma displicente; dessa realidade provém a intervenção do poder Judiciário, que passou a pressionar os municípios quanto à oferta, especialmente em creches. (CAMPOS, 2011)

Importante destacar os movimentos sociais, principalmente entre as décadas de 1970 e 1980, pela ampliação do direito à Educação Infantil, que influenciaram fortemente as novas bases legais.

Movimentos de bairro, e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento. (CAMPOS, 2006, p.88)

Os movimentos sociais pelo atendimento a crianças de 0 a 6 anos foram marcados por duas frentes: o atendimento em creches prioritariamente às mães trabalhadoras e às crianças de famílias consideradas em situação de vulnerabilidade. (CAMPOS, 2006)

Concomitante a esses movimentos, pesquisas relacionadas à condição de atendimentos nas instituições de Educação Infantil, revelaram condições precárias de atendimento: “precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias”. (CAMPOS, 2006, p.89).

Desses contextos inadequados e de baixa qualidade no atendimento da Educação Infantil, veio à tona a criança como sujeito de direitos, a qual passou a ser pauta das discussões voltadas ao atendimento educacional. Discussões que foram muito presentes em grupos de pesquisa de universidades e entre profissionais da educação, os quais dispararam a construção dos princípios de atendimento na Educação Infantil, e que foram de certa forma incorporados à Constituição de Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e à LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). (CAMPOS, 2006).

Dos princípios postos pela Constituição de 1988 e pela LDB nº 9394/96, órgãos federais instituíram padrões de atendimento que passaram a orientar estados e municípios, incluindo instituições públicas, privadas e conveniadas quanto à organização e atendimento da Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. (CAMPOS, 2006)

A partir da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, da qual o Brasil participou, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), formulou diretrizes para a Educação Infantil, promoveu estudos e debates sobre o tema, publicou diversos documentos, e apoiou mobilizações sociais e acadêmicas da área.

Também o Conselho Nacional de Educação assumiu seu papel de orientador da implantação das novas diretrizes legais, aprovando uma série de pareceres com normas para a absorção das creches aos sistemas de educação, assim como diretrizes curriculares para as instituições de educação infantil e para os cursos de formação de professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental (CAMPOS, 2006, p.92)

Com a Constituição Federal de 1988, as crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direito, cidadãos com direito a serem respeitadas em suas singularidades e a terem seus direitos sociais como assistência, saúde e educação resguardados. Especificamente, a LDB nº 9394/96, reafirmou o dever do Estado em oferecer creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. Desde então, movimentos sociais, redes públicas e universidades têm debatido e estudado o atendimento escolar à primeira infância, no intuito de alcançar a expansão da Educação Infantil de forma qualitativa. (KRAMER, 2006)

Em 1998, é publicado pelo MEC, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), organizado em três volumes. O primeiro apresenta, se “uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação e do profissional; o segundo trata da ‘Formação pessoal e social’ e o terceiro volume ocupa-se dos diferentes conteúdos incluídos em ‘Conhecimento do mundo’, os quais foram distribuídos às escolas de educação infantis de todo o Brasil, de forma a orientar a construção dos projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil. (CAMPOS, 2006)

Uma versão preliminar do texto foi enviada a um grande número de consultores (cerca de 700, segundo Cerisara, 2002), que elaboraram pareceres individuais. Com base nesses pareceres o documento foi reformulado e enviado a todas as instituições de educação infantil do país, pretendendo atingir diretamente os professores e educadores. Posteriormente o MEC financiou processos de formação, por todo o país, com base no RCNEI. (CAMPOS, 2006, p.107)

Em 2000 foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2000), desenvolvido por meio de debates entre organizações da sociedade civil e o Congresso Nacional. Este documento previa os padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, as quais deviam assegurar:

- espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; • instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- adequação às características das crianças especiais. (BRASIL, 2000, p.45)

A partir de 2007, em substituição ao Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), é criado o Fundeb⁷ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), o qual passou a financiar, conforme previsto em lei, além do Ensino Fundamental e Médio, a Educação Infantil. O que também foi um marco, pois até então não havia nenhuma instituição legal de financiamento para essa etapa. (CAMPOS, 2011)

O debate sobre a EI no contexto da discussão e aprovação da lei do FUNDEB deixou claro que a sociedade brasileira reafirma seu compromisso com a causa da educação infantil (apesar de situá-la em patamar inferior ao do ensino fundamental haja visto o valor assignado) e que para isto são necessárias a mobilização social, a explicitação de dissenso, a negociação do consenso, o apoio técnico, político e midiático para se tomarem decisões que sejam em prol da criança pequena. (ROSEMBERG, 2007, p.3)

Cumprindo o que prescreve a LDB nº 9394/96, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 1/99), a qual tinha, caráter mandatório para todos os sistemas municipais e estaduais de educação, diferente do RCNEI, que não têm esse sentido. Essas primeiras Diretrizes Curriculares foram revistas pela

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

Resolução CNE/CEB 5/2009, sem, no entanto, afastar-se de seus princípios norteadores (Art. 6º), os quais orientam os projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)

Observamos que ao longo da História da Educação Brasileira a Educação Infantil foi se constituindo pelas concepções de assistencialismo, custódia e compensação cultural para só a partir dos anos 1980 chegar à concepção educativa, ao mesmo tempo em que a legislação passa a reconhecer a criança como sujeito de direitos (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

No próximo item a formação de professores para a Educação Infantil será discutida, sendo influenciada, certamente, pelos discursos produzidos sobre o tema nas mais diversas instâncias (movimentos sociais, entidades de classe, Estado) nos diversos períodos da nossa história recente.

3. A FORMAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: BREVE HISTÓRICO

Para que possamos compreender o atual contexto da formação em Pedagogia e especialmente as condições dessa formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, se faz necessário olhar, ainda que brevemente, para a trajetória do curso no Brasil.

O primeiro curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939, por meio do Decreto nº 1.190, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (instituição referência para outras instituições de nível superior), e tinha como objetivo preparar os professores para a docência na escola secundária. Até então, a formação de professores ofertada tinha o objetivo de formar especialistas e professores para a Escola Normal, que por sua vez, formava os professores da escola primária. (SAVIANI, 2009).

Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (p.146)

A organização do currículo do curso de Pedagogia na época era a seguinte:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional. 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação. (SAVIANI, 2012, p. 35).

O bacharel em pedagogia poderia exercer funções técnicas em educação, as quais nem sempre eram definidas, o que trazia incertezas aos profissionais desse campo. Por outro lado, a função do licenciado já estava bem definida, em geral, a docência no curso Normal Superior. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999)

Nos anos 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4024/61, surgem os pareceres favoráveis à formação de professores em nível superior. (FREITAS, 1989)

O Parecer nº 251/62 (BRASIL, 1962) determinou o currículo mínimo da Pedagogia e a duração do curso que passou a ser de 4 anos, e tinha como objetivo a formação do licenciado, extinguindo a formação do técnico em educação (bacharel). (FREITAS, 1989)

No período pós-1964, no contexto do golpe militar, o curso de Pedagogia foi novamente reformulado. O Parecer nº 252/69 adequou o curso à Lei 5.540 que reformulou o ensino superior. O curso de Pedagogia passou a ter duração de 2.200 horas, não sendo mais organizado em anos; e as habilitações foram fixadas: magistério, administração, supervisão, orientação e inspeção. Anterior à escolha da habilitação, o aluno tinha a formação em um núcleo comum de disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. (Freitas, 1989).

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. O Curso de Pedagogia, portanto, deveria formar tais especialistas. (FREITAS, 1989, p. 118)

Importante destacar que entre 1960 e 1964 foi forte a influência da formação tecnicista, visando a formação de mão de obra para o mercado capitalista, no contexto de desenvolvimento econômico do país. Brzezinski (1996) destaca que este período foi marcado como “a etapa do capitalismo brasileiro dedicado aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (p.58).

Em 1971, com a reforma 5.692/71 (BRASIL, 1971) que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, surge a necessidade da formação de professores para as séries iniciais e sucessivamente, para a pré-escola, embora esta formação superior específica para a Educação Infantil só tenha se tornado obrigatória nos anos 1990.

A Lei 5.692/71 (...) contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia status de “escola” e, mesmo de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000, p. 80)

Foi nesse contexto que o professor de Educação Infantil, especialmente o da pré-escola, foi se constituindo, e até meados dos anos 1990 o trabalho docente deste profissional tinha como objetivo pedagógico a preparação para o Ensino Fundamental - em sua maioria leigos ou formados em nível Médio - até porque essa etapa não era considerada fundamental para o desenvolvimento infantil, chegando mesmo a ser facultativa sua matrícula, e embora esta etapa estivesse vinculada aos sistemas de ensino, muitas funcionavam em classes anexas a escolas primárias, mesmo localizando-se em unidades próprias de educação infantil.

Nessas escolas, exigia-se normalmente que as professoras (pois são em sua maioria mulheres) fossem formadas no curso de magistério em nível secundário, já existindo, em alguns sistemas, percentuais significativos de professoras formadas em nível superior. Em algumas regiões, subsistiram atendimentos de caráter emergencial, geralmente sob a forma de convênios, que admitiam educadoras leigas. (CAMPOS, 2006, p.3)

Na creche o professor chegava a ser totalmente dispensável, afinal, o que bebês e crianças de 0 a 6 anos precisariam? De acordo com a concepção da época, necessitava apenas de cuidados, higiene e alimentação. Tais funções poderiam ser desenvolvidas por qualquer mulher que soubesse executá-las. (CAMPOS, 2008, p.122)

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

Além disso, e talvez mais importante, era o fato de que as instituições creche estavam em sua maioria vinculadas a órgãos da assistência e bem-estar social, atendiam em tempo integral crianças de 0 a 6 anos de idade, em caráter de convênio com órgãos públicos ou organizações não-governamentais (nacionais e internacionais), ou administradas diretamente por governos municipais ou estaduais. (CAMPOS, 2006)

Na área de bem-estar social raramente houve a preocupação de exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia em curso de magistério para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). Quando muito propiciava-se alguma formação em serviço, de forma não muito sistemática, diretamente através de sistemas de supervisão ou adotando o recurso de assessorias externas.

Somente com a Constituição Federal de 1988 é que a criança foi considerada juridicamente sujeito de direitos, nos quais se incluía o direito à educação pública de qualidade. É a partir dessa Lei, também, que as creches, antes sob a tutela da assistência social, passam a ser de responsabilidade da Educação, tendo como princípio a ideia de que educar e cuidar são indissociáveis neste segmento educacional (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Foi, também, a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que a Educação Básica passou a compreender além do ensino fundamental, a Educação Infantil e o ensino médio; e a formação de professores, que podia se iniciar no segmento do ensino médio, passa a ser preferencialmente em nível superior, tal qual normatizado pela LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

A formação profissional para a educação infantil ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social. Tais dispositivos inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária. A urgência em integrar o cuidado e a educação, buscando dar continuidade à formação da criança em instituições diversas – como creches, pré-escolas, classes de alfabetização, centros de educação infantil, centros de recreação, casas de infância, entre outras – que convivem neste país continental com profissionais que dispõem, ainda, de precária formação, com grande contingente de leigos, desnuda a premência de reformas institucionais e preparo dos profissionais. (KISHIMOTO, 1999, p.61)

Campos (1999) destaca que no Brasil, tivemos ao longo do tempo, três grupos característicos de profissionais no ensino: o primeiro grupo, composto por 1. (homens e mulheres) professores de 1ª a 4ª séries, os quais se formavam no curso Normal secundário, os quais foram substituídos, pelo curso de Pedagogia em época mais recente; 2. (homens e mulheres) professores de pré-escola, os quais iniciavam a docência nesta etapa, e depois progrediam para as séries do primário (hoje séries iniciais do Ensino Fundamental). A ideia de progressão advém do fato que a Educação Infantil tinha um status menor quando comparado ao Ensino Fundamental. Desse grupo, tanto professores de pré-escola, quanto do primário, eram generalistas e em sua maioria mulheres.

O segundo grupo era composto por professores especialistas, formados em nível superior, cujos cursos tinham ênfase nos conteúdos a serem ensinados em disciplinas específicas na etapa ginásial (5ª a 8ª séries). Eram mais politizados, em comparação com o primeiro grupo, e eram associados a sindicatos mais atuantes nas lutas por políticas públicas de educação.

E o terceiro grupo, diz Campos (1999), compunha-se dos professores leigos, que lecionavam muitas vezes sem vínculo empregatício e a baixíssimos salários. Eram em maior número em creches (públicas e conveniadas), em escolas rurais das regiões mais pobres do país, como em cidades do Nordeste e do Norte do Brasil, nas instituições de atendimento pré-escolar ou de educação de adultos. Eram em sua maioria mulheres, negras, muitas associadas a programas educacionais do campo da assistência social, entidades filantrópicas e comunitárias. Atendiam, nesse contexto, às crianças e adolescentes mais pobres, os quais ou eram rejeitados ou nem tinham acesso aos sistemas oficiais de ensino.

Por fim, Campos destaca que esses três grupos não deixaram de existir mesmo com as reformas educacionais que vivemos desde os anos 1970.

[...] a criação do ensino de 1º grau em 1971, com a junção do primário e do ginásio, não interferiu nelas; a implantação dos programas compensatórios de educação pré-escolar na década de 1970 tampouco, sendo que muitas vezes até incentivou o recrutamento de professoras leigas; o aumento de professores primários formados no curso de pedagogia também não alterou o perfil geral desses profissionais; as mudanças sucessivas introduzidas no ensino médio, por sua vez, não chegaram a modificar essas carreiras. (CAMPOS, 1999, p.135)

Vejamos o comparativo dos índices de formação de professores da pré-escola em 1998 e o ano de 2017, última sinopse estatística publicada pelo INEP, até o término desta pesquisa.

Tabela 4 - Formação de professores da Pré-Escola no Brasil (1998-2017)

Unidade da Federação	Ano	Total	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Completo	Superior Completo
Brasil	1998	219.593	13.474	15.984	146.205	43.930
%		100%	6,13%	7,27%	66,57%	20%
Brasil	2017	320.321	0	1.222	98.968	220.131
%		100%	0%	0,381%	30,89%	68,72%

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo escolar 1998 e Censo Escolar 2017/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília/Brasil

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, temos o marco legal das instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, à medida que a LDB nº 9394/96 reconhece essas instituições de atendimento às crianças como pertencentes ao sistema educacional, e não mais à assistência social e à saúde, como era até então. E estabelece como seu objetivo maior a formação integral das crianças atendidas. (KUHLMANN JUNIOR, 2000a, p.493).

Além disso, na LDB nº 9394/96 foram dispostos a formação dos profissionais da educação e a avaliação na Educação Infantil, a qual assume caráter de acompanhamento e não de reprovação.

Pós-LDB nº 9394/96, outros documentos são lançados com o intuito de regulamentar e orientar a oferta dessa etapa de ensino, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, lançado pelo MEC em 1998; os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil de 2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2010; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica em 2013 e recentemente a BNCC - Base Nacional Comum Curricular em 2017.

Embora todos reafirmem e discutam o caráter educativo da Educação Infantil prevista

na LDB nº 9394/96, no âmbito da prática, questões como a superação da divisão entre o cuidar e educar na Educação Infantil, uma das grandes marcas deixadas pelo período assistencialista dessa etapa, ainda é um grande desafio. Assim como a questão da formação específica para a docência na Educação Infantil.

A LDB nº 9394/96 foi um divisor no que tange à formação docente, ao determinar a formação mínima ao profissional da Educação Infantil, conforme o Art. 62 da referida lei, o qual determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Importante notar que conjuntamente à indicação da formação superior para a docência na Educação Infantil, a LDB nº 9394/96 trouxe outra modalidade de curso, o Normal Superior, que na prática tratou da formação específica de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexitem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades (TANURI, 2000, p.85).

Podemos observar até aqui, que ao mesmo tempo em que devia ser assegurada a formação em nível superior aos professores que até então só tinham o curso magistério em nível médio, era preciso, também, ofertar formação em nível médio às professoras leigas de creche e formação pedagógica no mesmo nível e paralelamente. (CAMPOS, 2008)

Procurando garantir o cumprimento do período de ajuste fixado em lei, para que os professores que já estavam no exercício da profissão se formassem em nível superior, os sistemas de ensino lançaram mão de alguns recursos, como a educação à distância e a realização de convênios com universidades públicas e comunitárias. (CAMPOS, 2008)

Segundo a Política Nacional de Educação Infantil (1994), o adulto que atua na área deve ser reconhecido como profissional, requerendo valorização no que respeita às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, sendo que "condições deverão ser criadas para que os profissionais de educação infantil que não possuam a qualificação mínima, de nível médio,

obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos." (p. 19). Advoga, portanto, que a formação mínima é aquela realizada em nível de ensino médio. (VIEIRA, 1999, p.31)

Após a LDB nº 9394/96, foram criados diversos programas voltados à formação em magistério no ensino médio das professoras leigas, como o ProInfantil, por exemplo, que tinha como público alvo as profissionais de creche. De acordo com Campos (2011), apesar do esforço e da melhoria na condição de formação mínima dessas profissionais, elas continuam trabalhando nos sistemas educacionais, frequentemente como auxiliares de educação de creche, cuja formação mínima diferencia-se muito entre elas, e que na prática são as pessoas que passam a maior parte do tempo com as crianças, principalmente em instituições de atendimento de tempo integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), definiram em seu Art. 2º, que os cursos de Pedagogia teriam como objetivo formar profissionais habilitados para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Com a determinação de uma formação mínima para o exercício da docência, compreende-se que os cursos de Pedagogia, como formação inicial para professores, devem contemplar em seus currículos as especificidades de cada uma das etapas educacionais, os fundamentos históricos, sociais, práticos e educacionais necessários à formação básica do professor, inclusive a voltada às especificidades da Educação Infantil.

Tal destaque é reafirmado no Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009), o qual estabelece que

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

O Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de fundamentar o previsto na Constituição Federal de 1988, de que a educação é um direito social e que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; e o previsto na LDB nº 9394/96, que institui como dever do Estado ofertar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em instituições de Educação Infantil, creche e pré-escola, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), as quais tiveram como objetivo estabelecer referências para as políticas

públicas de Educação Infantil; definiram o objetivo desta etapa, que deve estar fundamentado no desenvolvimento integral e integrado da criança (conforme o estabelecido no Art. 3º da referida resolução), desenvolvimento este que para ser alcançado necessita inevitavelmente ser mediado por práticas pedagógicas cujos eixos de trabalho sejam as interações e brincadeiras, conforme normatizado em seu Art. 4º

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Entretanto, para que tais propostas se efetivem no chão da escola, precisamos de professores que tenham condições de planejar e proporcionar experiências em sua prática pedagógica, que sejam capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças atendidas na Educação Infantil.

A Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em seu Art. 2º normatiza que os cursos de Formação Inicial e Continuada em nível Superior para os professores da Educação Básica contemplem a formação necessária à docência na Educação Infantil. Em seu Art. 13, §5º explicita: “Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”.

Diante dessa trajetória podemos afirmar que o professor de Educação Infantil, aquele que trabalha com as crianças de 0 a 5 anos de idade, ainda é uma figura em construção, ganhando terreno pouco a pouco, num contexto mundial de valorização da infância, da Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam.

Considerando que a figura do professor de Educação Infantil se estabelece num contexto de importância secundária na educação brasileira, afinal, o professor dessa etapa só recentemente começou a se tornar alvo de investimento por parte de políticas públicas, se torna necessário compreendermos o contexto universitário presente, de forma a compreender em que condições se realiza a formação superior desses professores. Qual é o discurso presente nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia? Em que medida eles refletem as políticas nacionais para a formação docente em Educação Infantil?

Paralelamente à expansão⁸ e universalização da escola pública nas últimas décadas, o ensino superior no Brasil também foi objeto de investimento em políticas públicas que o tornou acessível a outras camadas da população, que não apenas a elite. Baseado no discurso de que a universidade possa ser um meio de transformação social, desenvolvimento científico e acadêmico nacional, surgiram movimentos pela expansão da educação superior pública e gratuita. É nessa conjuntura que se expandem as Universidades Federais, sobretudo com o REUNI⁹, e sua oferta de formação em Pedagogia.

No próximo item apresenta-se uma análise dos Projetos Políticos do Curso de Pedagogia das Universidades Federais das capitais e regiões metropolitanas dos estados das regiões sul e sudeste brasileiras, com o objetivo de compreender em que medida, tais políticas voltadas à Educação Infantil, estão presentes nestes documentos, considerando o contexto de produção de texto, conforme o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball.

⁸ A política educacional da ditadura militar, instituída em 1964, por meio de um golpe de Estado, provocou mudanças estruturais na história da escola pública brasileira. [...] A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura. Sem escolas isto não seria possível. Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos. É imperioso constatar, porém, que a expansão, em si mesma, foi um dado de qualidade, pois se qualidade e quantidade são duas categorias filosóficas que não se separam, o fato de as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola. Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria. (BITTAR E BITTAR, 2012)

⁹ O REUNI é o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DAS CAPITAIS DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO BRASIL

“Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas.” (Manoel de Barros)

Neste capítulo serão apresentadas análises provenientes dos dados e informações coletadas no estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais dos estados que compõem as regiões sul e sudeste do Brasil.

Como referencial legal para a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, consideramos o Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, que fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; o Parecer nº 2 de 09/06/2015, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Resolução nº 2, de 01/07/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação pedagógica para graduados em outros cursos e segunda licenciatura) e formação continuada.

Partindo da abordagem do Ciclo de Políticas como método de análise, não poderíamos deixar de considerar que os documentos analisados representam tensões e interesses históricos e sociais, que marcaram o seu tempo de discussão e elaboração, e que foram produzidos sob as influências do contexto histórico da época.

Tais circunstâncias históricas influenciaram as concepções de educação pública superior e as opções que marcaram a construção do currículo de cada universidade. Do mesmo modo, marcam o processo e a dinâmica que compõem os processos formativos.

É importante destacar que os referenciais legais utilizados nesta pesquisa como parâmetro para a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso são resultado de um longo processo de debates¹⁰ e estudos, elementos de um processo de cooperação entre Entidades de Estudos e Pesquisas e o Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de reformular o curso de Pedagogia no Brasil, especialmente no período entre 2002 e 2006. (BRZEZINSKI, 2006).

¹⁰ Importante salientar que o lócus onde ocorreram esses debates são também um campo de disputas por diversos interesses, o que inevitavelmente influencia a construção das políticas. Logo, nem todas as lutas e grupos de interesses terão suas causas e interesses contemplados.

Diante das limitações impostas pelo tempo e pelo processo de análise minucioso que requer a pesquisa, algumas opções foram realizadas, sem, no entanto, prejudicar a busca pela resposta às problemáticas levantadas que motivaram este estudo. Daí a escolha pela busca de dados que nos mostrassem de que forma a Educação Infantil é objeto de estudo na Pedagogia, e que especificidades da docência nesta etapa são contempladas, assim como as referências teóricas e os debates que estão expressos na proposta curricular dos cursos analisados. Dessa forma, priorizou-se nesta pesquisa a análise das disciplinas específicas sobre Educação Infantil (obrigatórias e optativas) e suas ementas.

4.1 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Os Projetos Políticos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais dos Estados que compõem as regiões sul e sudeste foram analisados com base na abordagem do Ciclo de Políticas, considerando o Contexto de Influência e o Contexto de Produção de Texto.

No contexto de Produção de Texto procurou-se analisar a conjuntura geral em que se organizam os cursos: data de criação do curso, carga horária, tempo de integralização e ano de elaboração do PPC. No âmbito do Contexto de Influência foram considerados documentos que possam ter contribuído com a criação/reformulação do curso e os referenciais legais já citados (Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005, Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, Parecer nº 2 de 09/06/2015 e a Resolução nº 2, de 01/07/2015), considerando que fundamentalmente os PPC analisados devem estar em consonância com estes documentos.

A análise dos projetos pedagógicos de curso foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa foram levantadas as principais informações sobre os cursos de Pedagogia. Na segunda etapa, foi realizada a análise de prosa (ANDRÉ, 1983) a partir das seguintes categorias: objetivo do curso, perfil do profissional que se pretende formar, disciplinas e ementas sobre Educação Infantil que compõem o currículo e políticas e documentos de referência utilizados na elaboração do PPC.

Com base nessas análises segue o panorama da formação para a docência na Educação Infantil ofertada nos cursos de Pedagogia das Universidades consideradas nesta pesquisa.

4.1.1 DADOS GERAIS SOBRE OS CURSOS

Quadro 3 - Informações gerais sobre os cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais das regiões sul e sudeste do Brasil

UNIVERSIDADES FEDERAIS	ANO DE CRIAÇÃO DO CURSO	CARGA HORÁRIA ATUAL	PERIODICIDADE (INTEGRALIZAÇÃO)	DATA DE ELABORAÇÃO DO PPC EM VIGÊNCIA
REGIÃO SUDESTE				
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (<i>campus Rio de Janeiro</i>)	1939	3435h	9 semestres	(2015)
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (<i>campus Belo Horizonte</i>)	1943	3210h	9 semestres	(2012)
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (<i>campus Vitória</i>)	1954	3410h	8 semestres	(2018)
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (<i>campus Guarulhos</i>)	2007	3730h	9 semestres	(2017)
REGIÃO SUL				
Universidade Federal do Paraná – UFPR (<i>campus Curitiba</i>)	1939	3200h	5 anos	(2013)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS (<i>campus Porto Alegre</i>)	1944	3255h	8 semestres	(2018)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (<i>campus Florianópolis</i>)	1959	3225h	9 semestres	(2009)

Fonte: Autora, conforme plataforma e-MEC (2018) e projetos pedagógicos dos cursos

Importante destacar que com exceção do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, que tem sua origem em 2007, no contexto do REUNI, os demais se originam entre os anos de 1939-1968, o que coincide com o período de implantação e reforma do curso de Pedagogia no Brasil. Esse dado é importante no sentido de observarmos no decorrer da análise dos PPC se a origem mais antiga desses cursos, em relação à Pedagogia da UNIFESP

(2007), incide de alguma forma sobre aspectos dos cursos atuais.

4.1.2 OBJETIVOS DOS CURSOS

Na categoria Objetivo do Curso, todos os sete Projetos Pedagógicos de Curso analisados, estabeleceram seus objetivos em consonância com a normatização presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que definiu como objetivo da formação em Pedagogia

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRSIL, 2006)

É explícito nos PPCs o objetivo de formação para a docência, a gestão escolar e a pesquisa, incidindo o objetivo maior no primeiro item, conforme pudemos confirmar na próxima análise sobre o perfil do egresso.

4.1.3 PERFIL DO PROFISSIONAL QUE SE PRETENDE FORMAR

Observemos o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as quais fundamentam em seus artigos 4º e 5º que a formação do pedagogo deve contemplar a docência, a gestão e a pesquisa,

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Podemos constatar pela análise do Perfil do Egresso explicitado nos PPCs analisados, que muitas vezes confunde-se o conceito de perfil profissional e habilitação para a função à ser exercida, o que pode ser influenciado pelo fato de que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia explicita pouco o que seja o perfil profissional que se

pretende ajudar o aluno a constituir no curso. Além disso, pudemos observar que todos os documentos reforçam essa tríade de possibilidades de atuação do pedagogo, sendo a formação para a docência seu maior foco, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 4 - Perfil do Egresso do curso de Pedagogia das Universidades Federais das capitais das regiões sul e sudeste do Brasil

PERFIL DO EGRESSO	
UFRGS	<p>O curso de Pedagogia está organizado para a formação de egressos que estejam capacitados para o exercício da docência junto a crianças, jovens e adultos, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares ou não escolares. Tal formação tem como marcas as perspectivas social, crítica, investigativa e intercultural.</p> <p>1.6.1 Competências e Habilidades De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/2005), entende-se que os egressos do curso deverão ter as seguintes competências e habilidades para o exercício profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, promovendo a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; - reconhecer e respeitar às manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; - relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias

	<p>de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; - identificar, com postura investigativa, integrativa e propositiva, problemas socioculturais e educacionais em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; - demonstrar consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; - participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; - participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; - estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
UFSC	<p>O egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será Professor, entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação. Poderá atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em coordenação de atividades educacionais. O compromisso central do Pedagogo formado na UFSC é com a escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública.</p>

UFPR	<p>Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; - relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; - participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; - participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando,
-------------	--

	<p>acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;</p> <ul style="list-style-type: none"> - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes; <p>No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; - atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. Essas mesmas orientações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.
UFMG	<p>CERTIFICAÇÃO DO EGRESSO:</p> <p>Em conformidade com o art. 64 da Lei 9394/96, com os Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 de 15 de maio de 2006, os egressos do curso de Pedagogia podem exercer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; • A docência nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal; • A docência em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; • A atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica; • A atuação na área da investigação dos fenômenos educativos.
UFES	<p>O perfil do profissional baseia-se no pressuposto de que o Pedagogo deve assumir postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária, ao exercer suas atividades nos seguintes campos: magistério e gestão escolar. Em</p>

conformidade com as Resoluções CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 e nº 2 de 1 de julho de 2015, bem como com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o futuro profissional formado pelo curso de Pedagogia - Licenciatura, deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VI - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VII demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

VIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

IX - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental;

X- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar

	o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
UNIFESP	<p>6.1 Perfil do Pedagogo Da perspectiva das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o campo de atuação constitui-se das seguintes áreas: Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas (educação indígena, de jovens e adultos, de portadores de necessidades especiais, e outras áreas emergentes no campo sócio educacional, tal como a Educação e Saúde) nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.</p>
UFRJ	<p>O egresso do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ deverá estar apto a exercer a docência na Educação Infantil, compreendendo creche e pré-escola; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio) e na Educação de Jovens e Adultos. Atuará como Gestor de Processos Educativos em Instituições Escolares e Não Escolares.</p> <p>Para o exercício dessas atribuições, o egresso do curso de Pedagogia deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social; • Favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; • Trabalhar em espaços escolares e não escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano em diversos níveis e modalidades do processo educativo; • Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, incluindo a língua portuguesa e as linguagens matemática, científica, artística e corporal, de forma interdisciplinar e adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; • Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação nos processos didáticos pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

	<ul style="list-style-type: none"> • Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; • Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura educativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas com vista a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; • Participar das gestões das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; • Participar da gestão das instituições em que atuem, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares; • Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes meios ambiental / ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; • Utilizar com propriedade instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; • Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar e avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
--	---

4.1.4 ANÁLISE DE DISCIPLINAS E EMENTAS

Sobre as disciplinas e ementas que compõem o currículo dos cursos, elegemos duas etapas para análise. Na primeira etapa, definimos a categoria disciplinas específicas para a Educação Infantil, a qual foi organizada em três eixos a serem considerados: o primeiro eixo, refere-se às disciplinas obrigatórias específicas quanto à Educação Infantil; o segundo eixo, aponta para as disciplinas optativas/alternativas¹¹ específicas quanto à Educação Infantil e o terceiro eixo analisa o Estágio em Educação Infantil.

Na categoria disciplinas específicas sobre Educação Infantil, chegamos ao quadro abaixo:

Tabela 5 - Total da carga horária em disciplinas por eixo de análise (Obrigatórias,

¹¹ O termo disciplinas obrigatórias alternativas aparece somente no PPC do curso de pedagogia da UFRGS, documento de 2018. Elas referem-se ao grupo de disciplinas que só serão obrigatórias para os alunos que elegerem determinadas áreas/temas de estudo como percurso formativo. Dessa forma, foram consideradas nesta pesquisa como pertencentes aos grupos de optativas (eletivas) por não fazerem parte do currículo de formação geral obrigatório a todos os alunos.

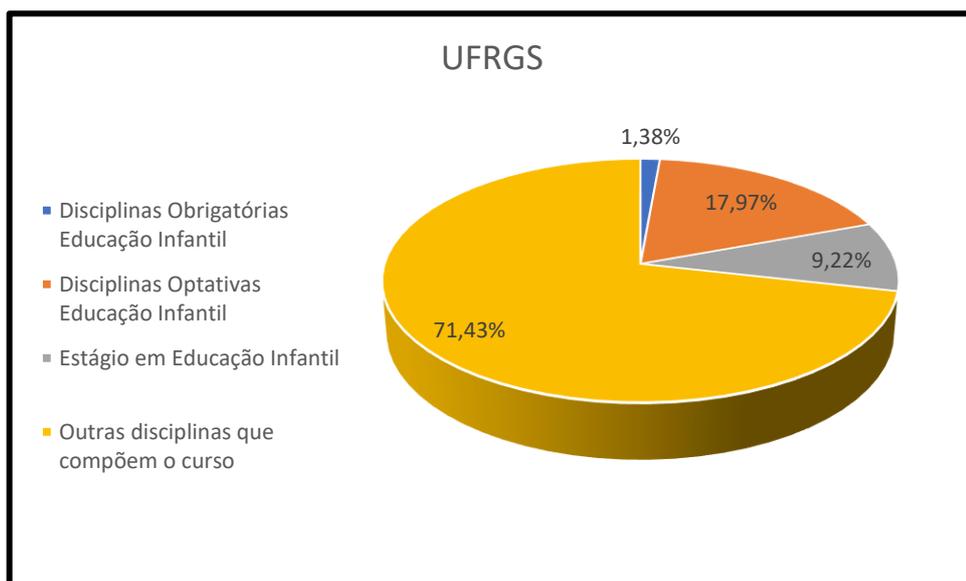
Optativas/Alternativas e Estágio)

CATEGORIAS	UFRGS	UFSC	UFPR	UFMG	UFRJ	UNIFESP	UFES
Disciplinas Obrigatórias Específicas da Educação Infantil	45h	360h	105h	180h	220h	225h	135h
Disciplinas Optativas Específicas da Educação Infantil	585h	0	60h	120h	105h	75h	60h
Estágio Obrigatório Educação Infantil	---	216h	120h	120h	160h	135h	135h
Estágio Alternativo (Eletivo) Educação Infantil	300h	---	---	---	---	---	---
Relação CH total X Carga horária total em EI	3255h/ 930h (28,57%)	3672h/ 576h (15,7%)	3200h/ 285h (8,9%)	3210h/ 420h (13,1%)	3690h/ 485h (13,1%)	3730/ 435h (11,7%)	3260h/ 330h (10,1%)

Fonte: Autora, conforme informações presentes nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia analisados nesta pesquisa

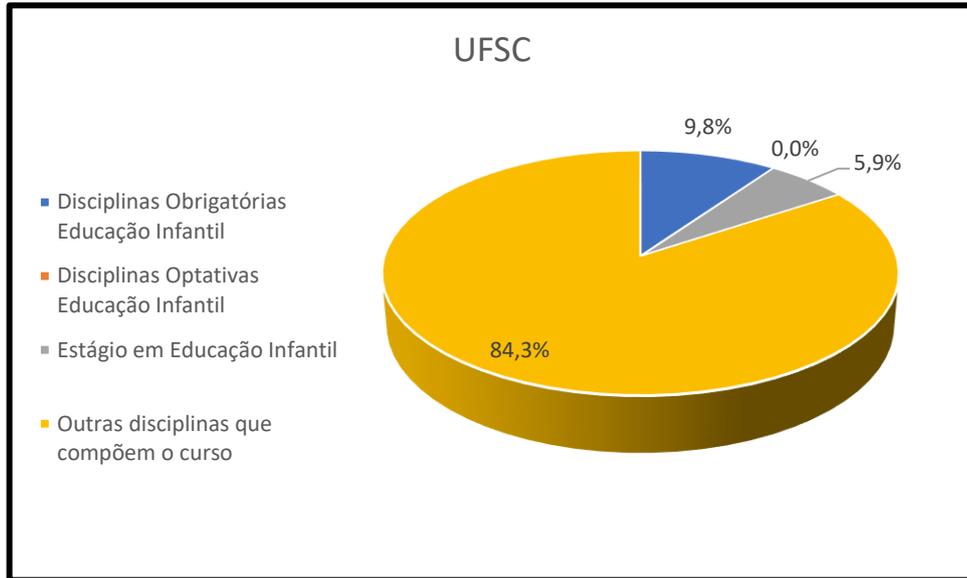
Os gráficos 1 a 7 mostram a distribuição das disciplinas voltadas para educação infantil na relação com a carga total do curso:

Gráfico 1 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso - Pedagogia UFRGS



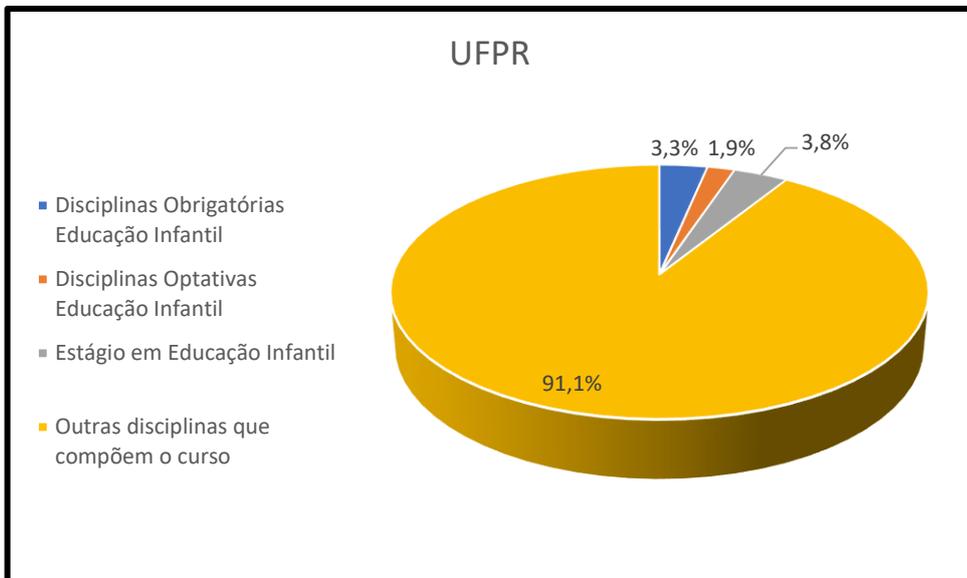
Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Gráfico 2 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UFSC



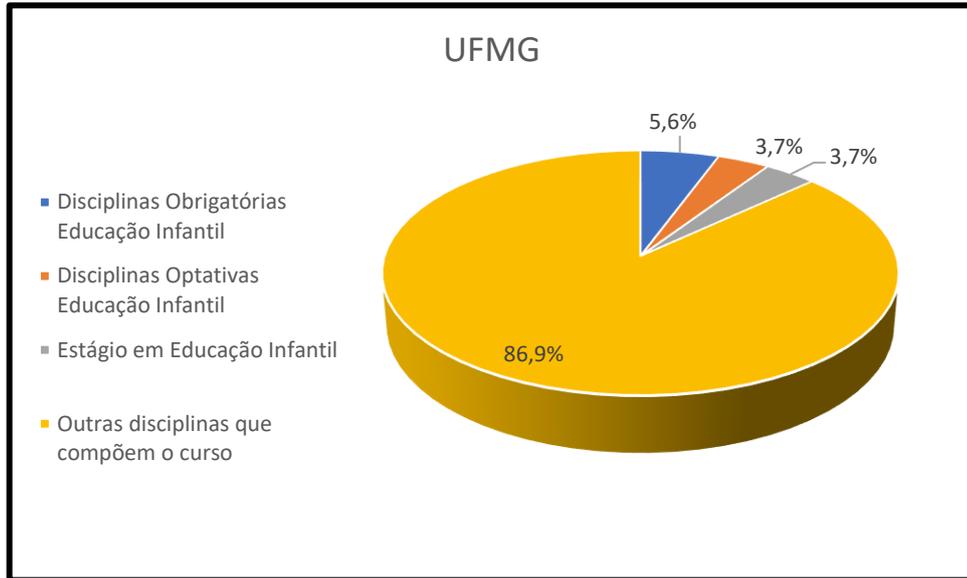
Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Gráfico 3 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UFPR



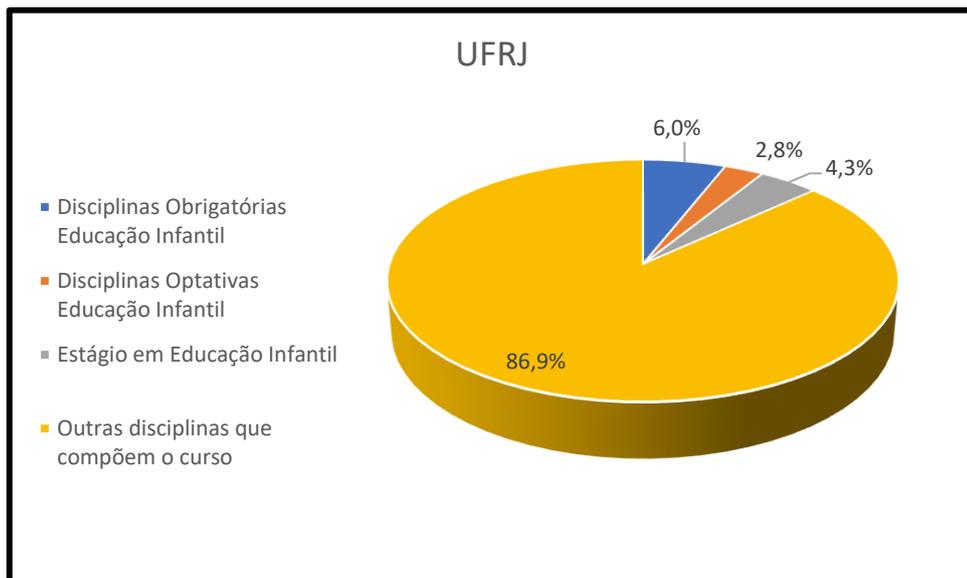
Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Gráfico 4 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UFMG



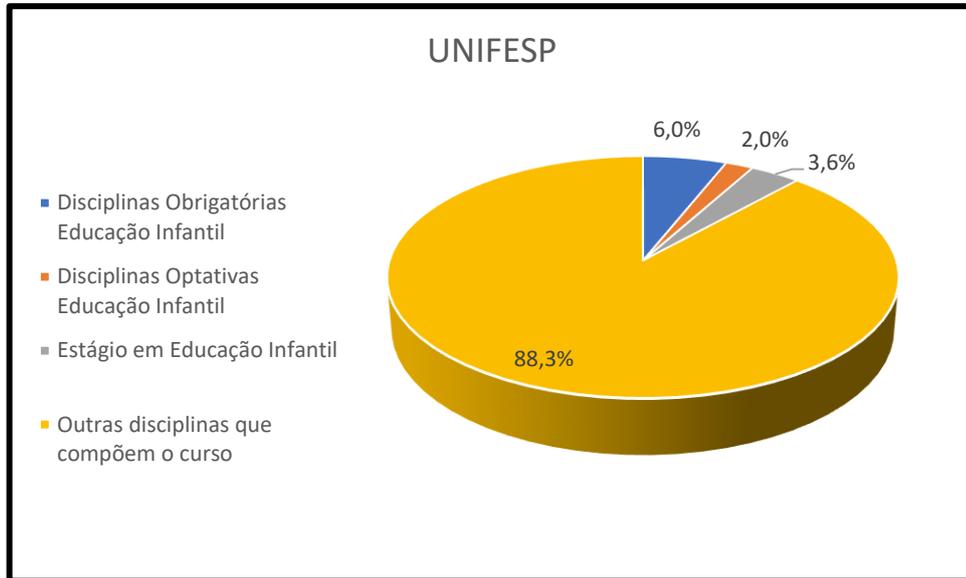
Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Gráfico 5 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UFRJ



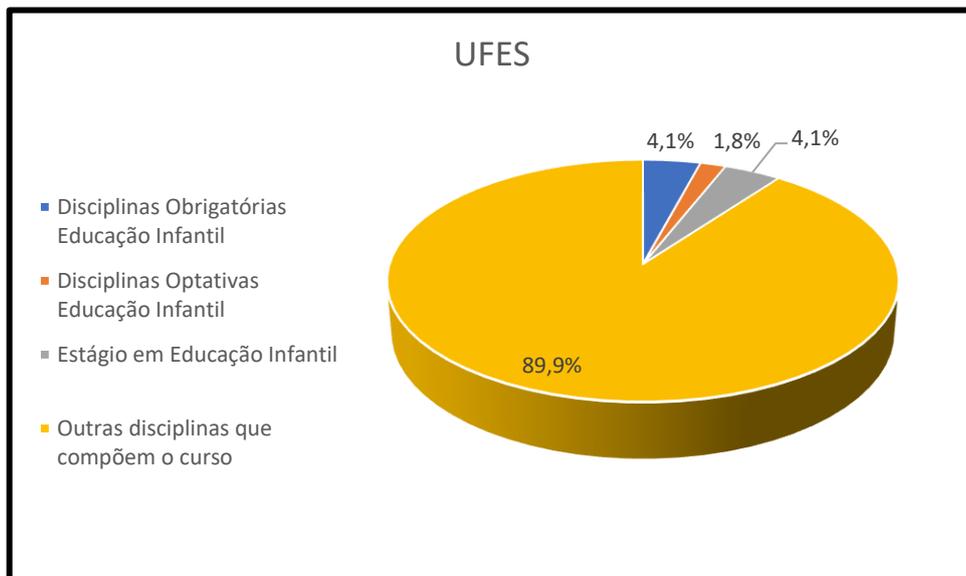
Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Gráfico 6 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso – Pedagogia UNIFESP



Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Gráfico 7 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise em relação à carga horária total do curso da UFES



Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

De acordo com a Tabela 5 e os gráficos 1 a 7, percebe-se que a UFRGS apresenta um percentual muito superior às demais universidades no que se refere aos conteúdos e práticas

voltados para a formação de professores em Educação Infantil. Enquanto a UFRGS ocupa quase 30% de seu currículo com Educação Infantil, as demais ficam na faixa entre 8,9% e 15,68%. Ou seja, a UFRGS, ainda que atendendo pouco mais que a carga horária mínima exigida para o curso pelo MEC, que é de 3200h, tem quase três vezes mais conteúdos específicos de Educação Infantil do que as demais instituições.

No que se refere à categorização das disciplinas (obrigatórias, optativas/alternativas e estágio) pode se observar que a formação específica para a Educação Infantil garantidas pelas Universidades Federais objeto desta pesquisa, no eixo disciplinas obrigatórias, tem representatividade de 8,9% a 28,57% do total geral da carga horária do curso. Nessa categoria, destacam-se a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que destinam, respectivamente, 15,7% e 28,57% do total geral da carga horária do curso ao estudo das especificidades da Educação Infantil.

Com base nas ementas das disciplinas obrigatórias e cruzando o conteúdo proposto por cada uma delas, estas foram categorizadas em três grupos: as que tratam dos Fundamentos da Educação Infantil (Concepção de Infância, História da Educação Infantil e Políticas Públicas para a Infância e a Educação Infantil), Currículo e Organização dos Processos Educativos (Práticas Pedagógicas, Gestão Escolar e Estágio) e Pesquisa em Educação Infantil. Dessa análise, chegamos ao resultado organizado nos quadros que seguem:

Quadro 5 - Disciplinas do eixo Fundamentos da Educação Infantil

Fundamentos da Educação Infantil		
Disciplinas Obrigatórias	Universidade	Carga Horária
Educação e Infância I	UFSC	54h
Educação e Infância III	UFSC	36h
Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	UFSC	72h
Educação e Sociedade I	UFSC	54h
Estudos da Infância	UFPR	30h
Fundamentos da Educação Infantil I	UFPR	30h
História Social da Infância	UNIFESP	75h
Infância e Educação	UFES	75h
Organização da Educação Infantil	UFMG	30
Política Pública e Gestão da Educação Infantil	UNIFESP	75h

Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Quadro 6 - Disciplinas do eixo Currículo e Organização dos Processos Educativos

Currículo e Organização dos Processos Educativos		
Disciplinas Obrigatórias	Universidade	Carga Horária
Arte da Educação Infantil	UFMG	60h
Concepções e Práticas da Educação Infantil	UFRJ	60h
Didática da Educação Infantil	UFMG	60h
Metodologia de Ensino da Educação Infantil	UFPR	45h
Observatório de Currículo: Educação Infantil	UFMG	30h
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	UNIFESP	75h
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I	UFSC	72h
Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II	UFSC	72h
Prática de Ensino em Educação Infantil	UFRJ	160h (60h teoria+100h prática)
Trabalho docente na Educação Infantil	UFES	60h
Educação Infantil: as práticas e seus sujeitos	UFRGS	45h

Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Quadro 7 - Disciplinas voltadas à Pesquisa em Educação Infantil

Pesquisa em Educação Infantil		
Disciplinas Obrigatórias	Universidade	Carga Horária
Residência Pedagógica I – Educação Infantil	UNIFESP	135h

Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Importante destacar, que o Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UNIFESP, insere-se ao mesmo tempo no campo da pesquisa e do estágio. Este modelo formativo, deriva da tradição de formação médica da UNIFESP.

“Dando continuidade à formação prática dos pedagogos, na segunda metade do Curso, concebemos a proposta de organização dos estágios curriculares como Residência Pedagógica, inspirada na experiência da tradição de formação médica, de onde retiramos o princípio da imersão, adaptando o modelo como parte da formação inicial dos pedagogos no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas.

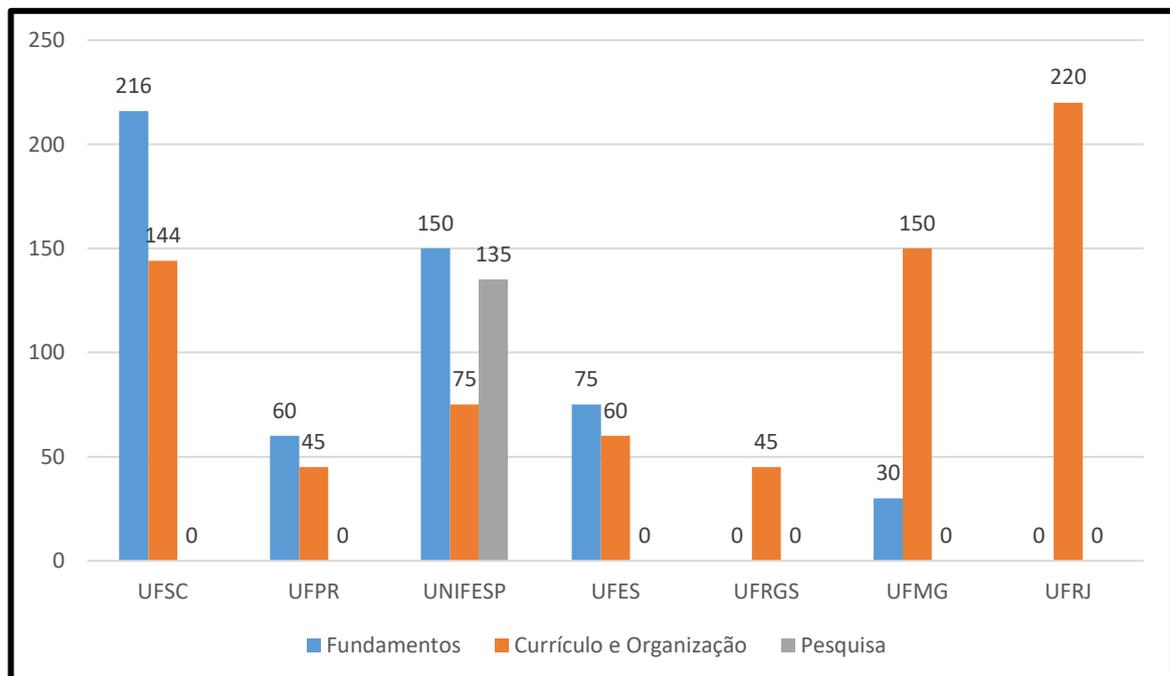
Chamamos de "imersão" o vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado. O PRP articula quatro disciplinas práticas que abarcam os estágios em Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e Gestão Educacional. Os residentes permanecem 105 horas (aproximadamente 20 dias letivos

consecutivos ou um mês), junto de um professor em uma única turma da escola nos casos da Residência Pedagógica em Educação Infantil e Ensino Fundamental, como colaboradores aprendizes e nesse período de imersão concebem e realizam um Projeto de Ação Pedagógica desenvolvido com orientação do professor preceptor e do professor formador da escola.” (GIGLIO E LUGLI, 2014, p. 65-66)

“Como unidade curricular obrigatória, a Residência Pedagógica em Educação Infantil prevê em sua ementa que os alunos deverão construir conhecimentos a partir de identificação e análise de relações e práticas que perfazem o dia a dia da escola de Educação Infantil, atentando para o seu caráter educacional e pedagógico, assim como para os processos de gestão institucional. Esse processo de construção de conhecimentos sobre o que vivenciam é mediado pelo uso de instrumentos de pesquisa qualitativa em educação. Concomitantemente, enquanto participam do dia a dia na escola, planejam e elaboram planos de ação pedagógica em colaboração com os supervisores do prática e educadores das escolas-campo.” (MARTINS, CARVALHO e CÂNDIDO, 2018, p.6)

Observando esses dados de forma comparativa, na forma de gráficos, temos a seguinte distribuição:

Gráfico 8 - Distribuição em horas, das disciplinas obrigatórias que tratam ou contemplam a Educação Infantil, por eixo de análise, em relação à carga horária total de cada curso analisado.



Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Com base no Gráfico 9, podemos observar que em 3 das 7 universidades analisadas, os currículos voltados à formação do professor em Educação Infantil são tomados quase em sua totalidade pelos estudos do eixo voltado ao Currículo e Organização, área que contempla currículo e práticas pedagógicas. São elas a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo

que estas duas últimas concentram as disciplinas obrigatórias em sua totalidade neste eixo.

O eixo “Pesquisa”, por sua vez, só aparece como trabalho específico abrangendo a Educação Infantil na Universidade Federal de São Paulo, demonstrando que a formação voltada à pesquisa ainda é pouco valorizada no Brasil.

Na categoria Fundamentos da Educação Infantil, analisando as ementas das disciplinas que a compõem, verificamos que os estudos versam sobre a concepção de Infância como construção social; os estudos da Infância por meio das disciplinas de Sociologia, História, Psicologia e Antropologia; a função social e cultural das instituições de atendimento à primeira infância e sua trajetória histórica; as políticas e legislações para a Educação Infantil; a formação do profissional de Educação Infantil e as relações de gênero e etnia na Infância.

Na categoria Currículo e Organização dos Processos Educativos, aparecem como temáticas de estudo: a ação pedagógica, a prática docente, o papel do educador de Educação Infantil, a organização do cotidiano: tempo, espaço, experiências de aprendizagem, interação e relações de aprendizagem, especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, a arte e a brincadeira como linguagens privilegiadas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil, currículo, diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, Planejamento Pedagógico, documentação pedagógica, avaliação na educação infantil, gestão escolar, relação família/escola.

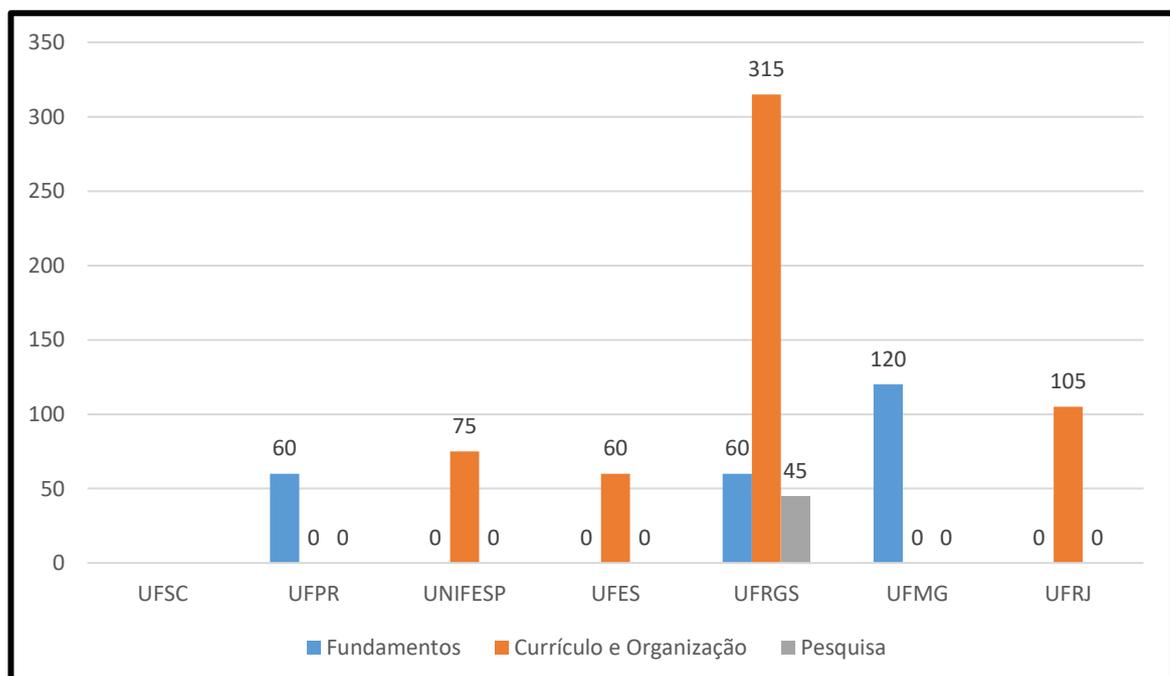
Quadro 8 - Disciplinas Optativas/Alternativas

Disciplinas	Eixo	Universidade	Carga Horária
Pedagogias da Infância na Educação Infantil	Fundamentos da Educação Infantil	UFRGS	60h
Currículo e Didática na Educação Infantil	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFRGS	60h
Literatura na Educação Infantil	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFRGS	45h
Música na Educação Infantil	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFRGS	30h
O Brincar de Bebês e Crianças Pequenas na Educação Infantil	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFRGS	30h
Avaliação e Documentação Pedagógica na Educação Infantil	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFRGS	45h
Políticas para Educação Infantil	Currículo e Organização dos	UFRGS	30h

	Processos Educativos		
Estágio de Docência II: Educação Infantil	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFRGS	300h
Seminário de Docência II: Educação Infantil	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFRGS	75h
Pesquisa na Educação Infantil	Pesquisa	UFRGS	45h
Infância e Educação Infantil	Fundamentos da Educação Infantil	UFPR	60h
Tópicos em Educação Infantil	Indisponível para consulta	UFMG	60h
História da Infância e da Educação Infantil	Indisponível para consulta	UFMG	60h
Práticas Educacionais na Creche	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFRJ	60h
Jogos e Brincadeiras	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFRJ	45h
Brincar e educação: teorias, experiências e pesquisas	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UNIFESP	75h
Currículo na Educação Infantil	Currículo e Organização dos Processos Educativos	UFES	60h

Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Gráfico 9 - Distribuição em horas, das disciplinas optativas/alternativas que tratam ou contemplam a Educação Infantil, por categoria de análise, em relação à carga horária total de cada curso analisado.



Fonte: Autora, com base nas informações coletadas nos PPCs dos cursos de Pedagogia analisados

Observando o gráfico 9, constatamos, também nas disciplinas optativas/alternativas, a disponibilidade de disciplinas e tempo de estudos sobre as especificidades da Educação Infantil, para o eixo de Currículo e Organização, o qual tem como objetivo principal, de acordo com suas ementas, o estudo de práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil. Aqui aparece uma organização curricular que merece destaque: apesar de no conjunto total de disciplinas e tempo de estudos sobre as especificidades da Educação Infantil aparecer na organização curricular da UFRGS a maior carga horária e disponibilidade destas disciplinas, estas, a partir do PPC de 2018, encontram-se justamente nas disciplinas optativas/alternativas, devido ao novo percurso formativo desenhado para esta graduação, o que pode indicar que na prática a formação voltada à Educação Infantil não alcance todos os alunos como poderia, uma vez que não temos os dados de quantos alunos optam em fazer tais disciplinas. Essa hipótese, suscita a preocupação de que nem todos os egressos do curso tenham formação suficiente para a docência, a gestão ou a pesquisa na área/etapa da Educação Infantil.

Uma outra observação necessária, é o fato de que uma das sete universidades consideradas na pesquisa não oferece nenhuma disciplina optativa específica sobre a Educação Infantil. E as demais universidades ofertam poucas disciplinas e cargas horárias voltadas à esta especificidade, o que demonstra que no conjunto total de disciplinas específicas sobre Educação Infantil, não dão conta de equacionar os estudos específicos sobre as etapas às quais os pedagogos devem ter uma formação mínima necessária: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

CONCLUSÃO

A promulgação da LDB nº 9394/96, documento que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, trouxe à tona novas discussões e pesquisas sobre essa etapa e conseqüentemente sobre a criança, a infância e suas especificidades. Colocou em pauta a discussão sobre a formação dos professores e a qualidade do atendimento das instituições educativas que atendem as crianças de 0 a 5 anos.

Diante dos dados levantados nesta pesquisa, pudemos observar que apesar de a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ter sido um marco importante para a Educação Infantil, ao instituir que a Pedagogia deveria formar o professor não apenas para os anos iniciais, mas também para o trabalho na etapa da Educação Infantil, correspondendo ao previsto na LDB nº 9394/96, parece-nos que na prática essa formação ainda tem se efetivado de maneira insuficiente.

Ao instituir a formação para a Educação infantil como uma das especificidades da formação em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse Curso de Graduação, fez emergir a necessidade de reformulação dos currículos do curso, os quais, passaram a ter de incluir conteúdos e temáticas relativas à criança e à infância. Entretanto, como observado nos PPCs analisados nesta pesquisa, dessas temáticas, a maior parte do currículo concentra-se nas práticas pedagógicas da docência na Educação Infantil, ficando os eixos fundamentos e pesquisa secundarizados ou mesmo nulos nos quadros curriculares. Isso nos dá uma pista de que a relação teoria/prática, de extrema necessidade ao professor da Educação Infantil, que precisa lançar mão de experiências de conhecimento significativas nesta etapa, a partir de um conhecimento fundamental sobre o desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos, ainda seja pouco contemplada nos cursos de Pedagogia.

De qualquer modo, isso não significa que a mudança trazida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, não tenha sido importante. Ainda que as temáticas sobre a prática pedagógica, se sobreponha, em alguns casos, às disciplinas de fundamentos e pesquisa, instituir legalmente que a formação específica para a Educação Infantil seja parte da formação em Pedagogia, foi um passo para a legitimação dessa etapa como a primeira da Educação Básica, e conseqüentemente, da importância de um professor que tenha formação para trabalhar com a faixa etária de 0 a 5 anos, o que até a pouco tempo, como resgatado brevemente neste trabalho, nem sequer precisava ter formação docente.

Outra questão que não podemos deixar de considerar é que neste trabalho nos detivemos

em estudar as disciplinas específicas ao trabalho na etapa de Educação Infantil, o que não significa que nas demais disciplinas as temáticas sobre criança e infância não estivessem presentes. Entretanto, apareceram diluídas num estudo voltado às crianças de 0 a 11 anos, o que não deixa de ter sua importância, mas não demonstrariam, de acordo com o objetivo desta pesquisa, o quanto ou de que forma abrangem a faixa específica de 0 a 5 anos.

Ao dividir o currículo da pedagogia em docência, gestão escolar e pesquisa, como orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia, o campo voltado à Educação Infantil não alcança nem metade da organização curricular, o que pode indicar que a formação para a docência no Ensino Fundamental e a preocupação com a escolarização ainda é o núcleo principal da formação do Pedagogo. O que não significa, por outro lado, que o mínimo oferecido não seja de qualidade ou necessário, mas é incipiente, diante das especificidades da etapa escolar da Educação Infantil, como entender quem é a criança, como ela se desenvolve, como se constitui como indivíduo e que práticas pedagógicas são essenciais no trabalho com criança de 0 a 5 anos; assim como, compreender a história do atendimento infantil para compreender porque somos o que somos, enquanto Educação Infantil.

Não queremos com essa análise indicar apenas uma questão de disputa de espaço entre formação para a docência na Educação Infantil, para o Ensino Fundamental ou para a Educação de Jovens e Adultos, mas queremos chamar atenção para o fato de que os Projetos Pedagógicos de Curso analisados refletem as mesmas problemáticas que encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia: como a indefinição do que seja o campo de trabalho pedagógico e dispersão no foco de formação do pedagogo, o que acaba tornando o curso insuficiente seja para formação do docente, do gestor ou do pesquisador.

Tendo em vista que uma pesquisa de análise curricular pode levantar muitos indicadores para a compreensão de como se organiza estruturalmente a formação superior, fica ao fim deste trabalho, inúmeras outras possibilidades de estudo sobre a formação em pedagogia, que valem ser exploradas em outras pesquisas. Assim como, sendo este trabalho um estudo que versou sobre *uma* possibilidade de leitura destes currículos, várias outras leituras podem ser realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Texto, contexto e significados: algumas sugestões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa, n. 45, p.66-70, maio 1983.

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. Sociologia. **Problemas e Práticas** [Online], 83, 2017. Disponível em <<http://spp.revues.org/2662>>.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 518 p. Atualizada até a EC n. 99/2017. ISBN: 978-85-61435-84-4. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

_____. Lei Federal n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E- I.pdf>>.

_____. Ministério da Educação. Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais. Brasília, agosto de 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Revista Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 34, n. 2, pp. 157-168, Jul./Dez. 2012.

BORBA, Angela Meyer. **As Culturas da Infância nos Espaços-tempos do Brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.** 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>>. Acesso em: 22/03/2018

BUJES, Maria Isabel E. **Escola infantil: pra que te quero?.** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos.** Cadernos de Pesquisa, n.106, pp.117-127, 1999

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v.36, n.127, p.87-128, jan/abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta et al. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras.** Cadernos de Pesquisa, 2011, vol.41, n.142, pp.20-54.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor.** Retratos da Escola. Brasília, v. 2, p. 121-131, jan/dez. 2008.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate.** Educ. Soc., vol.20, n.68, pp.126-142, 1999.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, p.295-316, 2008.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças.** Educação, Sociedade e Cultura, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai.** In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V 18, n. 73. Brasília: editora 2001. p.11-28.

FERNANDES, Florestan. **As trocinhas do Bom Retiro.** In: FERNANDES, F. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1979.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto; LUGLI, Rosário Silvana Genta. **Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP.** Cadernos de Educação, n. 46, p. 62-82, 2014.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 135-146, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX**. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moysés. Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23/08/2017

MARTINS, Edna; CARVALHO, Maria de Fátima; CÂNDIDO, Renata Marcilio. **Residência pedagógica em Educação Infantil: uma experiência em formação de professores**. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. e30/ 1-22, abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35694>>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

OLIVEIRA, Oséias Santos de Oliveira. **A produção dos diplomas normativos e a gestão da educação municipal: “a voz” dos sujeitos formuladores das políticas**. *Revista Transmutare (UTFPR)*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 196-213, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória**. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*, n. 14, v. 1, p. 43-52, 1988.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M.C.G. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A função social das instituições de educação infantil**. *Zero-a-seis*. v.5, n.7, p.13-23, jan./jun.2003.

ROSEMBERG, Fúlvia.; **Educação infantil, classe, raça e gênero**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 6, p. 58-65, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB**. 2007. Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf>. Acesso em: 15/10/2018

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

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

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 19-48, Jul/Dez. 2010.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. Proposições, v.10, n.1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

APÊNDICE 1: Disciplinas Obrigatórias Específicas sobre Educação Infantil / Infância

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	PERÍODO DE OFERTA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
UFRGS	Infâncias de 0 a 10 anos	Etapa 1	Reflexões teóricas sobre o processo de produção das infâncias e análise de seus efeitos na educação das crianças. Caracterização de diferentes infâncias em nossa sociedade e seus modos de educação	45h
UFRGS	Ação pedagógica com crianças de 0 a 10 anos	Etapa 2	Reflexões teórico-práticas e organização do trabalho educativo para a faixa etária de 0 a 10 anos. Implicações da ação pedagógica nas interações entre docentes, crianças e comunidades	75h
UFRGS	Seminário Infâncias, Juventudes e Vida Adulta	Etapa 2	Disciplina de caráter teórico-prático. Análise dos processos de produção e de educação das infâncias, juventudes e vida adulta. Exercícios de pesquisa em espaços escolares e não-escolares	90h
UFRGS	Seminário de Docência: Aprendizagens de si, do outro e do mundo – 0 a 3 anos	Etapa 4	Disciplina de caráter teórico-prático com ênfase na aprendizagem de si, do outro e do mundo. Iniciação à prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos. Exercício de pesquisa. Análise dos processos educativos referentes à faixa etária de 0 a 3 anos	90h
UFRGS	Seminário de Docência: organização curricular: fundamentos e possibilidades – 4 a 7 anos.	Etapa 5	Disciplina de caráter teórico-prático com ênfase na organização curricular. Iniciação à prática pedagógica com crianças de 4 a 7 anos. Exercício de pesquisa. Análise dos processos educativos referentes à faixa etária de 4 a 7 anos	90h
UFSC	Educação e Infância I	1ª Fase	Criança e infância: conceituação e campos de estudo. Construção da infância e determinações sócio históricas. Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental	54h
UFSC	Educação e Sociedade I	1ª Fase	Distinção entre senso comum e sociológico; ciência sociológica. Experiência cotidiana e método da teoria social. Origens do pensamento sociológico e a sua expressão nos autores clássicos do século XIX. A infância como fenômeno social e sua relação com a docência no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais	54h

			do Ensino Fundamental. Os métodos sociológicos clássicos e os processos de pesquisa social na educação	
UFSC	Educação e Infância III	3ª Fase	Aproximação às crianças em diferentes contextos socioculturais e formativos. Função histórica e cultural das instituições educativas. Crianças, adultos e as suas interações. Produções culturais das e para as crianças	36h
UFSC	Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	4ª Fase	Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Infantil. Políticas para a Educação Infantil no Brasil: condicionantes nacionais e internacionais. Legislação e orientações governamentais para a Educação Infantil. Modelos curriculares em Educação Infantil: bases teóricas e metodológicas.	72h
UFSC	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I	5ª Fase	Organização do cotidiano na Educação Infantil: tempo, espaço, atividades. A formação do grupo. O papel do educador. Instrumentos da prática pedagógica: planejamento, documentação (observação e registro); avaliação na Educação Infantil	72h
UFSC	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II	6ª Fase	Especificidade do trabalho educativo com bebês. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos de educação (adaptação). Relação entre famílias e Educação Infantil	72h
UFPR	Fundamentos da Educação Infantil I	1º ano	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	30h
UFPR	Metodologia de Ensino da Educação Infantil	2º ano	Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos de ensino da Educação Infantil	30h+15h
UFPR	Estudos da Infância	3º ano	Infância como construção social. Contribuições do campo da história, da sociologia e da psicologia para a temática da infância. A construção histórica da Educação Infantil no Brasil. A especificidade do trabalho em Educação Infantil: cuidado e educação. Infância e diversidade cultural: relações de raça/etnia, gênero e idade A pesquisa	30h

			sobre infância e Educação Infantil	
UFMG	Organização da Educação Infantil	5º período	O direito à Educação Infantil no Brasil: bases históricas, legais, institucionais e financeiras; políticas públicas de Educação Infantil: trajetórias e atualidade; oportunidades educacionais na Educação Infantil e o desafio da democratização; o profissional da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização; gestão de instituições de Educação Infantil	30h
UFMG	Arte na Educação Infantil	7º período	O espaço da arte no currículo da Educação Infantil. Observação e registro do ensino de arte para crianças pequenas. A formação do professor da Ed. Infantil e seu conhecimento em arte. Atividades estimuladoras da potencialidade artística do educador. Conteúdos de arte nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil. Análise de propostas de ensino de Arte para Educação Infantil	60h
UFMG	Didática da Educação Infantil	7º período	Teorias Pedagógicas e a educação da criança de 0 a 5 anos. Fundamentos teórico- metodológicos da prática pedagógica na Educação Infantil: a prática docente na Educação Infantil; o Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil; as relações cuidado e educação; a brincadeira como linguagem privilegiada nas interações entre as crianças e com os adultos; a construção dos ambientes de experiências, interações, relações e aprendizagens; organização dos tempos na instituição de Educação Infantil; atividades e materiais pedagógicos na Educação Infantil; Projetos de trabalho. As especificidades do cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos e das crianças de 4 a 6 anos	60h
UFMG	Observatório de Currículo: Educação Infantil	8º período	Propostas curriculares na Educação Infantil: pressupostos teóricos, possibilidades e limites na sua operacionalização. Diretrizes curriculares nacionais e referencial curricular para a Educação Infantil no Brasil. O(s) currículo(s) em ação: as diferenças que se processam no cotidiano das instituições de Educação Infantil	30h
UFRJ	Concepções e Práticas da Educação Infantil	3º período	Teorias, concepções e metodologias de Educação Infantil, história da infância e da educação da criança de 0 a 6 anos, características e alternativas	60h

			pedagógicas da Educação Infantil no Brasil, inclusão social e políticas públicas de Educação Infantil, o cotidiano da Educação Infantil	
UFRJ	Prática de Ensino em Educação Infantil	7º período	Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos socioculturais do educando. Currículo e metodologia de prática pedagógica na Educação Infantil. Práticas docentes: Inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relação da escola com o sistema de ensino e com a comunidade	160h (60h teórica+100h prática)
UNIFESP	História social da infância	2º termo	Estudo da formação de tempos sociais diferenciados para as crianças conforme se diferenciam fatores culturais, entre os quais, as figurações econômicas e sociais. Estudo da distribuição de espaços institucionais e urbanos diferenciados entre estratos sociais desiguais e diversos. Estudo das instituições consideradas “típicas” e “apropriadas” para a criança (especialmente aquele que é pobre). Estudo da argumentação que apresenta como “especializada” em crianças	75h
UNIFESP	Política Pública e Gestão da Educação Infantil	4º termo	1) Política de Educação Infantil: O direito à Educação Infantil no âmbito dos direitos humanos e parte da educação básica; Política Nacional de Educação Infantil e as conquistas legais da área; Educação integral e integrada; Transições: Educação Infantil (creches e pré-escolas) e o ensino fundamental de nove anos (as escolas da infância); criança e consumo; 2) Gestão da Educação Infantil: Currículo e Projetos Pedagógicos de creches e pré-escolas; Qualidade da educação infantil referenciada nos contextos; 3) Formação de professores e gestores para a Educação Infantil: identidades profissionais, relação com as famílias e o entorno educacional.	75h
UNIFESP	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	5º termo	Estudo teórico das culturas da infância: Culturas produzidas para e pelas crianças; Metodologias de trabalho, rotinas e instrumentos na Educação Infantil; Organização dos espaços e tempos na educação infantil; Planejamento; acompanhamento e avaliação dos processos pedagógicos em creches e pré-escolas; Arte como	75h

			subsídio para a construção da pedagogia da Educação Infantil; Brincadeiras e múltiplas linguagens; Educação Infantil, diferenças e diversidade	
UNIFESP	Residência Pedagógica 1 - Educação Infantil	5º termo	Conhecimento, identificação e análise do lugar, das relações e práticas educativas e pedagógicas em creches e pré-escolas, da gestão institucional à avaliação; Utilização de instrumentos de pesquisa qualitativa em Educação; elaboração e desenvolvimento de ações pedagógicas em creches e pré-escolas	135h
UFES	Infância e Educação	5º período	A infância como categoria social. O processo de institucionalização das crianças no Brasil. A emergência dos direitos das crianças na contemporaneidade. A (in) visibilidade das culturas infantis no contexto formal, não-formal e informal de educação. Educação Infantil no contexto das políticas públicas e suas diferentes infâncias. A infância na Educação infantil e suas implicações no projeto político-pedagógico: uma análise do campo e de campo	75h
UFES	Trabalho Docente na Educação Infantil	6º período	Configuração da docência no campo da Educação Infantil. Bases legais e orientações para o desenvolvimento do trabalho educativo na Educação Infantil. Construção de propostas pedagógicas na Educação Infantil em uma perspectiva interdisciplinar. Avaliação e registros na Educação Infantil. Produção de conhecimento e pesquisas no campo da Educação Infantil	60h

APÊNDICE 2: Disciplinas Optativas/Alternativas Específicas sobre Educação Infantil/ Infância

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
UFRGS	Pedagogias da Infância na Educação Infantil – fundamentos		60h
UFRGS	Currículo e Didática na Educação Infantil – processos	Educação Infantil e currículo: tensões e conquistas no campo da Pedagogia da Infância. Panorama histórico dos princípios de organização curricular na Educação Infantil brasileira: currículo por atividades, por tema gerador, por áreas de conhecimentos, pelas linguagens geradoras. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular, perspectivas pedagógicas. Campos de experiências na Educação Infantil. Didática e Educação Infantil. Didática nos campos de experiências: princípios de ludicidade, continuidade e significatividade na ação pedagógica na Educação Infantil. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.	60h
UFRGS	Literatura na Educação Infantil – processos	Significações sociais da Literatura Infantil. As primeiras interações das crianças com as narrativas e cantigas. Construção de ambiências leitoras no cotidiano da EI. Acervos para formação de leitor literário na EI. Práticas de contação e leitura de histórias na Educação Infantil. Análise e produção de materiais pedagógicos na Educação Infantil. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.	45h
UFRGS	Música na Educação Infantil – processos	Disciplina teórico-prática. Música: dimensão linguageira do corpo. A poética do barulhar. Práticas de escuta e criação. Ouvido pensante. Improvisação, composição e interpretação musical. Análise e produção de materiais pedagógicos para a docência com música na Educação Infantil. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.	30h
UFRGS	O Brincar de Bebês e Crianças Pequenas na Educação Infantil – processos	A brincadeira como eixo do currículo da Educação Infantil. Brincadeira, ludicidade, imaginação e jogo simbólico. O brincar heurístico. Relações entre brincadeira, brinquedos e culturas infantis. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.	30h
UFRGS	Avaliação e Documentação Pedagógica na Educação Infantil – gestão	Conceito de avaliação e suas características e especificidades na Educação Infantil. Estratégias, instrumentos e comunicação do processo avaliativo. Definição, princípios, funções e abordagens metodológicas da documentação pedagógica. Relações entre avaliação e documentação pedagógica. Avaliação de contexto na Educação Infantil. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.	45h
UFRGS	Políticas para Educação Infantil – gestão	Direito à Educação Infantil como primeira etapa da educação básica: marcos históricos, conceituais, legais e	30h

		normativos. Políticas públicas de educação infantil na contemporaneidade: acesso, equidade, qualidade e financiamento. Articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.	
UFRGS	Estágio de Docência II: Educação Infantil – prática pedagógica	Experiência profissional em espaço escolar: regência de classe em turma de Educação Infantil	300h
UFRGS	Seminário de Docência II: Educação Infantil – prática pedagógica	Disciplina de caráter teórico-prático. Orientação e acompanhamento do Estágio de docência com crianças de 0 a 3 ou 4 a 7 anos.	75h
UFRGS	Pesquisa na Educação Infantil – pesquisa	Orientação para elaboração de projeto de pesquisa relacionado às experiências docentes vivenciadas no Curso de Pedagogia e estágio, com vistas à elaboração do trabalho de conclusão de curso.	45h
UFRGS	Ação pedagógica na creche – prática pedagógica	Disciplina teórico-prática. Dimensões da prática pedagógica com crianças de zero a três anos na creche. Bebês e culturas familiares. Acolhimento dos bebês na creche. Especificidades da docência com os bebês. Práticas Cotidianas da creche. O tempo, o espaço, materialidades e linguagens dos bebês nas dimensões individual e coletiva da vida da creche. Observação, registro, documentação, planejamento e avaliação no cotidiano da creche. Análise e produção de materiais pedagógicos na creche. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.	60h
UFRGS	Ação pedagógica na pré-escola – prática pedagógica	Disciplina teórico-prática. Dimensões da prática pedagógica com crianças de quatro a cinco anos e 11 meses. Práticas cotidianas na pré-escola. O tempo, o espaço, materialidades e linguagens na vida coletiva da pré-escola. Observação, registro, documentação, planejamento e avaliação no cotidiano da pré-escola. Crianças, culturas familiares e escolares. Transição para o Ensino Fundamental. Análise e produção de materiais pedagógicos na Educação Infantil. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.	60h
UFRGS	Oralidade, leitura e escrita – processos	Disciplina teórico-prática. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. Princípios da aquisição/construção das linguagens verbais e não-verbais na Educação Infantil. Funções da linguagem nas culturas infantis. Leitura. Dialogicidade. Pensamento e imaginação. Interações significativas na ação pedagógica para a promoção das linguagens na Educação Infantil. Análise e produção de materiais pedagógicos na Educação Infantil. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.	45h
UFSC	Nenhuma disciplina específica para a Educação Infantil é ofertada na modalidade optativa.		
UFPR	Infância e Educação Infantil	Infância como construção social. A construção histórica da Educação Infantil e a sua relação com a educação brasileira. As políticas públicas destinadas às crianças de 0 a 6 anos. A especificidade do trabalho em Educação Infantil: cuidado e educação. Currículo – diretrizes e	60h

		propostas para crianças pequenas: contribuições nacionais e internacionais. O profissional de Educação Infantil. Diversidade cultural e a pesquisa em Educação Infantil: raça, etnia e gênero. A pesquisa sobre infância e educação infantil	
UFMG	Tópicos em Educação Infantil	Indisponível para consulta	60h
UFMG	História da Infância e da Educação Infantil	Indisponível para consulta	60h
UFRJ	Práticas Educacionais na Creche	História e funções da creche no Brasil; educação e cuidado numa perspectiva dialógica e ética; interações sociais e desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos (linguagem, afetividade e motricidade) no cotidiano: a brincadeira, a participação das famílias, a organização de espaços e tempos, planejamento e avaliação	60h
UFRJ	Jogos e Brincadeiras	Importância do brincar no desenvolvimento infantil; o brinquedo como objeto da cultura, o brincar no contexto escolar, jogos, brincadeiras e atividades lúdicas: questões para e educação, brinquedoteca: organização e funcionamento	45h
UNIFESP	Brincar e educação: teorias, experiências e pesquisas	O brincar e suas teorias. A brincadeira na infância diferentes abordagens: Filosofia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia e Sociologia da infância. O brincar como eixo curricular e sua prática no cotidiano da Educação Infantil. O brincar como forma própria da criança significar e apreender o mundo. Brincadeira e construção de conhecimento. Brincadeira como experiência de cultura. Brincadeira e culturas infantis. Jogo, brinquedo e brincadeira: definições e questões. A ludicidade como mediadora da ação da criança. As culturas infantis na contemporaneidade e o repertório de brinquedos, brincadeiras e práticas lúdicas ao longo da história. Os espaços e tempos do brincar em creches e pré-escolas. Espaços lúdicos e brinquedotecas. A pesquisa com criança	75h
UFES	Currículo na Educação Infantil	Fundamentos do currículo e a educação infantil. Modelos curriculares para a infância. Referências curriculares governamentais para a Educação Infantil. Acompanhamento e análise crítica de currículos	60h