



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Albuquerque, Moema Helena Koche de; Rocha, Eloisa Acires Candal; Buss-Simão, Márcia
FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

Educação em Revista, vol. 34, e183858, 2018

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698183858

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005029>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA**Moema Helena Koche de Albuquerque^{*}

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis - SC, Brasil

Eloisa Acires Candal Rocha^{**}

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba - SC, Brasil

Márcia Buss-Simão^{***}

Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão - SC, Brasil

RESUMO: O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa que objetivou analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públcas Federais no Brasil considerando a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2005. A análise das configurações curriculares contemplou trinta e três universidades das quarenta e sete que ofereciam o curso de graduação em Pedagogia. A fim de analisar a configuração dos currículos de Pedagogia para a formação específica da docência para a educação infantil, foi preciso dar visibilidade ao lugar que as crianças e a infânci ocupam no seu interior. A análise destes conteúdos buscou identificar ainda a existênciade diálogos interdisciplinares para tratar da infânci e suas consequências para a consolidação conceitual e a orientação das ações pedagógicas com as crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Currículo. Pedagogia. Formação docente.

TEACHER EDUCATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN PEDAGOGY CURRICULA

ABSTRACT: This article presents data from a research that aimed to analyze curricula from Pedagogy courses in Federal Public Universities in Brazil, considering the promulgation of the National Curricular Guidelines for Pedagogy courses in 2005. The curricular configurations' analysis

^{*} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora e Coordenadora Pedagógica e de Pesquisa do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/CED/UFSC).

E-mail: <moemadealbuquerque@gmail.com> .

^{**} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/CED/UFSC). E-mail: <eloisa.rocha@unoesc.edu.br> .

^{***} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul (PPGE-UNISUL). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (GEDIG-PPGE-UNISUL) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (NUPEIN-CED-UFSC). E-mail: <marcia.simao@gmail.com> .

contemplated thirty-three Universities of the forty-seven that offer bachelor degrees in Pedagogy. In order to analyze the curricula configuration in Pedagogy specifically in teaching for early childhood education, it was necessary to give visibility to the place that children and childhood occupy in the examined curricula. The analysis of these contents also sought to identify the existence of interdisciplinary dialogues to deal with childhood and its consequences for the conceptual consolidation and orientation of pedagogical actions with children in early childhood education.

Keywords: Early childhood education. Curriculum. Pedagogy. Teacher education.

INTRODUÇÃO

A formação inicial para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, tem ocupado um lugar significativo na pauta de discussão da agenda política e educacional do sistema brasileiro de educação, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A partir de então, instaura-se uma grande expectativa quanto à oferta e qualidade da formação de professores/as no âmbito do ensino superior, resultado da conquista política contra o engendramento de mecanismos de simplificação e aceleração dessa formação.

A educação infantil, com a promulgação da LDB/96, compõe a primeira etapa da educação básica, fez germinar um maior número de pesquisas que deram visibilidade às especificidades dessas instituições, responsáveis pelo cuidado e educação das crianças de zero a seis anos de idade, assim como realçou a preocupação com a formação de professores/as dessas crianças e as especificidades da educação das crianças pequenas.

Nesses 20 anos de LDB, estudos e pesquisas desenvolvidos trouxeram o consenso da importância da formação dos profissionais para a qualidade da educação, como indicam Campos, Füllgraf e Wiggers (2006 p. 100): “Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos”. Ainda na mesma perspectiva de legitimação dessa importância, Nunes, Corsino e Kramer (2011) destacam que trabalhar em creches e pré-escolas exige, dos profissionais, conhecimentos do desenvolvimento infantil, de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social das instituições de educação infantil (ou creche e pré-escola, tal como consta na LDB), relevantes para

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

Análises dos currículos, a exemplo da pesquisa conduzida por Kiehn (2007), que objetivou investigar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais do país que ofereciam habilitação em educação infantil no ano de 2005, apontam que essa formação ocorria de forma secundarizada para a educação infantil, oferecida por meio da habilitação específica, geralmente num espaço de tempo reduzido e concentrado no final do período dos quatro anos de curso, com conteúdos disciplinares restritos.

A pesquisa realizada por Kiehn (2007) revelou que as áreas de conhecimento com maior tradição e percurso histórico no processo de construção dos conhecimentos, especialmente nas áreas das ciências humanas, como Filosofia, Psicologia, História e Sociologia, constituíam os fundamentos gerais do curso, marcando a predominância na trajetória de formação em Pedagogia. Referente ao campo disciplinar das metodologias específicas de ensino, tais como Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências a pesquisa revelou que, em todos os cursos analisados, essas metodologias estavam presentes, assim como a Didática. Essa presença, segundo Kiehn (2007), indicava a preocupação de incluir as possibilidades e estratégias de aplicabilidade na prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como demonstrava centralidade na formação de professores/as para crianças maiores de seis anos, ou que já frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental. A autora alertava ainda que, nessa configuração curricular, havia uma tendência de adequação às metodologias específicas de ensino desenvolvidas para os anos iniciais do ensino fundamental em relação à educação infantil ou mesmo de justaposição dessas metodologias.

Para a autora, essa configuração curricular revelou no mínimo duas questões: uma primeira relativa ao esvaziamento da especificidade da formação de professores/as de crianças menores de seis anos (especificidade esta apontada e defendida veementemente pelos pesquisadores da área). Esse esvaziamento se fundamenta pela análise do pouco tempo dedicado a esses conhecimentos na composição dos currículos. Uma segunda questão revelada pela autora se refere à retórica de transposição das práticas de cunho escolarizante – reconhecidamente presente no ensino fundamental – para a educação infantil, promovendo a invisibilidade das práticas educativo-pedagógicas com as crianças de zero a três anos de idade.

Nessa esteira, a pesquisa de Kiehn (2007) indica em relação à composição disciplinar dedicada às especificidades da docência na educação infantil nos currículos analisados, que os dados quantitativos apontavam pouca representatividade em comparação com os demais conjuntos disciplinares que constituíam os eixos dos fundamentos gerais e da formação pedagógica. A pesquisa revelou que os currículos analisados indicavam a existência de poucos conhecimentos que pudessem contribuir, efetivamente, para a compreensão da educação das crianças e da infância, considerando os desafios colocados para os/as professores/as da educação infantil ou do ensino fundamental de nove anos.

Esse cenário sofre alterações nos currículos de Pedagogia das universidades federais com a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNCP/2006). Isso ocorre porque as Diretrizes instituem a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e não apenas para os anos iniciais do ensino fundamental. Consequentemente, um elemento provocativo de reflexão é introduzido no movimento de reformulação das bases curriculares resultante da DCNCP/2006: a inclusão de conteúdos relativos à infância e às crianças de forma a indicar uma articulação teórico-prática para a docência na educação infantil e ensino fundamental.

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

Para apresentação desse texto, organizamos a escrita de modo a contextualizar inicialmente os caminhos e procedimentos metodológicos, na sequência apresentamos os dados que revelam as configurações curriculares referentes ao eixo educação infantil: *crianças, infância e educação* trazendo, primeiramente, dados referentes a estrutura curricular específica que reúne as *bases teóricas para a educação da infância*. Dando continuidade no exercício de síntese da pesquisa

discorremos sobre os subeixos das *metodologias específicas de ensino; jogo, interação e linguagens na organização do cotidiano infantil* e; por fim, *didática e currículo na educação infantil*.

CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo de localização e acesso aos documentos curriculares - iniciado nos anos de 2010 e 2011 - buscou primeiramente um levantamento das Universidades Federais que ofereciam o curso de Pedagogia nas cidades capitais, tendo como canal de acesso o endereço eletrônico do Ministério da Educação.¹ Com os dados em mão detivemo-nos na organização das informações colhidas, a qual constou da construção de uma base de dados em formato eletrônico com capacidade de armazenamento das informações contidas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia. As informações dos cursos de Pedagogia, no que diz respeito ao histórico dos cursos, as matrizes curriculares, ao fluxograma das disciplinas, ementas, horas, período e turno, exigiram a organização dos dados que culminou com a elaboração de um banco de dados relacional, com a utilização da ferramenta Microsoft Office Access e Br-Modelo.

Num exercício de cruzamento entre as disciplinas, utilizando a Técnica de Análise de Conteúdo, foi possível definir algumas categorias com base nas unidades de registro e de contexto. Essas categorias foram se constituindo à medida que nos inteirávamos e organizávamos as informações de uma maneira que permitisse maior visibilidade do todo, bem como, o detalhamento das partes. A escolha pela Técnica de Análise de Conteúdo para a análise dos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais pós DCN/2005 e Resolução 01/2006 pareceu-nos bastante oportuna por estarmos lidando com documentos oficiais que sinalizam interesses específicos e demarcam condições contextuais de sua produção. Franco (1994, p.165) afirma: “Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto”.

Vala (1999) também pontua que, atualmente, a Análise de Conteúdo é uma das técnicas de pesquisa mais utilizadas para a seleção e tratamento de dados na investigação empírica em Ciências Sociais, embora, nos últimos anos, sua utilização tenha decorrido de forma mais intensa em determinadas áreas, como nos estudos da comunicação social e na propaganda política, tendo como fundamento a associação dos resultados quantitativos aliados a objetivos pragmáticos e de intervenção.

Essa técnica vem sofrendo mudanças significativas no intuito de vislumbrar medidas que possibilitem acesso a resultados qualitativos. Não que os dados quantitativos não sejam importantes, pelo contrário, eles são essenciais como parâmetros comparativos, contudo, a possibilidade de inferência exercida pelo pesquisador garante um caráter relevante no resultado ou nas indicações finais do trabalho. Para Bardin (*apud* VALA, 1999, p.103), “[...] é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”.

A organização dos dados se deu como resultado do agrupamento das disciplinas de acordo com sua definição semântica e por uma aproximação das ementas. Essa tomada de decisão propiciou a apresentação de um panorama extremamente diversificado e complexo do ponto de vista da organização curricular, uma vez que, historicamente, a estrutura curricular de base, norteadora dos cursos de Pedagogia, definia-se tendo como parâmetro três eixos: Fundamentos Teóricos, Metodologias e Prática.²

Diante da ampliação das áreas de conhecimento que buscam uma interlocução com a Pedagogia e vice-versa, somada às novas dimensões disciplinares que intentam delimitar o que é específico da formação docente para a infância, fez-se necessária a proposição de outra estrutura curricular, mantendo a orientação de três grandes eixos, mas com a diferença conceitual que se revela na substituição da denominação *Fundamentos Teóricos* para *Fundamentos Gerais*, compreendendo os contributos das diversas áreas de conhecimento em igualdade de importância. No que se refere aos dois eixos *Metodologias* e *Práticas*, substituímos por *Formação Pedagógica*, num esforço de promover a ruptura com a perspectiva pragmática da docência, buscando de forma contextualizada o diálogo entre a teoria e prática, consubstancial à reflexão sobre os saberes e fazeres na educação. Por último, propusemos o eixo *Crianças, Infância e Educação Infantil*, expressando a intenção de dar relevo aos campos disciplinares cuja preocupação estivesse voltada à educação da infância, mais especificamente, à educação das crianças que frequentam os espaços institucionais de educação infantil.

Nesse processo de identificação fez-se necessário elegermos inicialmente as categorias gerais *Infância* e *Criança* e demais subcategorias: bebês, zero-três anos; quatro-seis anos; educação infantil; creche e pré-escola; escola; jogos e brincadeiras; linguagens expressivas; interação e relações sociais, como elementos da análise dos conteúdos vinculados à educação das crianças. Em síntese, esse encaminhamento permitiu

selecionar no universo de dados um conjunto de informações pertinentes para ampliar e aprofundar as análises.

Para encontrar o fio dessa trama sociocultural que define os currículos dos Cursos de Pedagogia, partimos da compreensão de currículo como uma prática socialmente construída e politicamente determinada (POPKEWITZ, 1997). Considerar o currículo com base em uma concepção histórico-cultural implica reconhecer que a seleção e a organização das áreas de conhecimento traduzidas em conteúdos disciplinares não é, de modo algum, um processo epistemológico desinteressado, muito menos imparcial, pelo contrário, as escolhas feitas sobre o que deve ser ensinado às crianças, aos jovens e aos adultos se justificam pelas disputas de campo disciplinares, por interesses vigentes e por acordos firmados.

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

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

O QUE INDICAM AS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES REFERENTES À EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

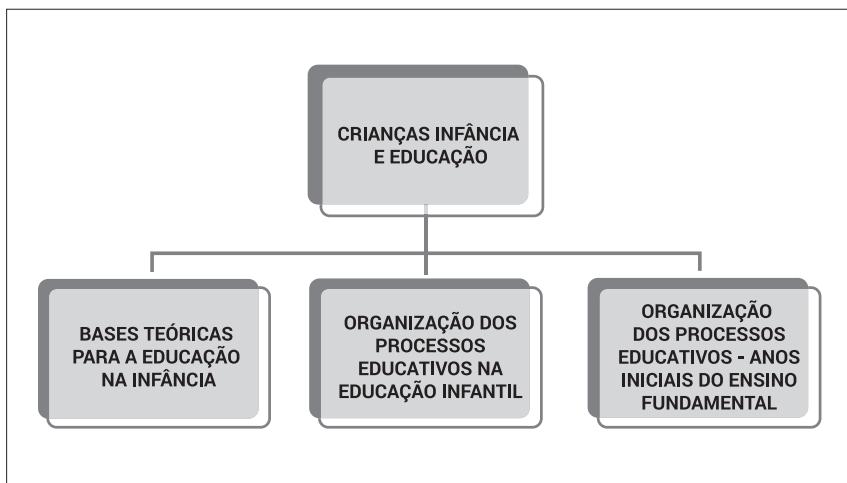
A fim de dar maior visibilidade à especificidade da formação para a docência na educação infantil com crianças de zero a seis anos de idade foram consideradas todas as disciplinas que, declaradamente, apresentavam na sua forma nominal alguma das palavras-chaves definidas para composição do corpus de análise específico, quais sejam: Criança, Crianças; Infância, Infâncias, Infantil; Educação infantil, Creche, Pré-Escola e Escola Infantil; Bebês, 0 - 3 anos, 0 a 3 anos, Berçário; 4 - 6 anos, 4 a 6 anos, 6 anos; Anos iniciais; Ensino Fundamental; Escola; Jogo; Lúdico, Ludicidade; Brincadeira, Brinquedo; Linguagens; Interação.

Com base nessa seleção foi possível estabelecer o cruzamento entre os campos disciplinares, as ementas publicadas, a carga horária

e os períodos ou fases das disciplinas nos cursos, organizando essas últimas no banco de dados relacional, que possibilitou uma visão mais ampla acerca das configurações formativas para docência na educação infantil nos cursos de Pedagogia.

Inicialmente, fizemos uma relação de todas as disciplinas e ementas que compunham o eixo orientador da base formativa para o curso de Pedagogia - *Crianças, Infância e Educação*. Essa seleção exigiu a estruturação de subcategorias que permitissem identificar os componentes curriculares relativos à educação das crianças pequenas, as bases teóricas relativas à educação da infância, as orientações pedagógicas para educação infantil e, ainda, aqueles componentes curriculares característicos do ensino fundamental.³ Assim, identificamos três novos subeixos que derivaram do terceiro eixo orientador da base formativa para o curso de Pedagogia – *Crianças, Infância e Educação*, conforme mostra figura que segue:

FIGURA 1. Componentes curriculares: crianças, infância e educação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

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

ESTRUTURA CURRICULAR ESPECÍFICA: BASES TEÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

No subconjunto das *Bases Teóricas para a Educação da Infância* foram agrupadas todas as disciplinas que mencionavam os termos: crianças, infância, educação infantil, creche, pré-escola, escola infantil; infantil, bebês, 0 - 3 anos; 0 a 3 anos e berçário; 4 a 6 anos e 0 a 6 anos; anos iniciais e ensino fundamental.

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

A análise desse conjunto permitiu identificar surpreendente expansão quantitativa de disciplinas específicas de fundamentos teóricos para a educação da infância, compreendendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente do que apresentou Kiehn (2007) em pesquisa anterior, na qual ficou evidenciada a predominância de campos disciplinares tradicionalmente presentes na formação de professores/as do ensino fundamental.

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

Os novos desenhos curriculares que se estabelecem no cenário nacional indicam um movimento de ruptura em relação às conjunturas anteriores. Circunstancialmente, podemos afirmar uma nova ordem provisória como indica Santos (2005), uma vez que nos deparamos com a presença de diversas áreas de conhecimento cujo objeto de preocupação, ao longo de todo o curso, são as crianças e a infância, consolidando a inserção de teorizações sobre a infância na formação docente. Das trinta e três universidades que compõe

o Banco de Dados e que oferecem o curso de Pedagogia, vinte e oito delas apresentam, na sua matriz curricular, disciplinas que trazem explicitamente em sua nomenclatura a categoria *infância* e, contabilizando o mesmo número, vinte e oito universidades trazem explicitamente a nomenclatura *Educação Infantil*. Evidenciamos ainda duas universidades que em suas ementas apresentam a categoria criança, o que revela uma ampliação e consolidação da educação da infância nos cursos de Pedagogia.

Entendemos que essa configuração resulta da intensificação das pesquisas em torno da problemática da educação das crianças e da infância na contemporaneidade, com o objetivo de definir a especificidade da docência para a educação infantil, expressando também maior relação entre os níveis de graduação e pós-graduação nessas universidades.

Nesse exercício de aproximação e confronto das disciplinas que tendem a evidenciar as bases teóricas que tratam da infância e sua educação para a formação de professores/as no curso de Pedagogia, constatamos profícua interlocução entre disciplinas tais como Psicologia, Sociologia, História, Filosofia e Pedagogia.

Esse movimento de intensificação das discussões incluindo a infância que permeiam disciplinas das áreas do conhecimento também foi observado por Rocha (2010, p. 62) ao analisar o percurso de 30 anos do GT 7 na Anped. A autora afirma que nos últimos cinco anos observa:

A identificação das áreas científicas presentes no GT expressa também uma consolidação crescente de algumas disciplinas específicas, particularmente da Filosofia e das Ciências Sociais, que passam a estender sua atenção aos estudos da infância e a abrir possibilidades de interlocução com a educação na infância de forma diferente daquelas trajetórias de estudo desenvolvidas tradicionalmente nas disciplinas específicas voltadas para a educação em geral – é o caso, por exemplo, da Sociologia da Educação, da Filosofia da Educação, etc.

Compreendemos que essa interlocução disciplinar fortalece e amplia os estudos sobre a infância e subsidiam as intervenções pedagógicas que ocorrem na Educação Infantil e Anos Iniciais, conforme pode ser observado na nomenclatura das seguintes disciplinas:

QUADRO 1. Áreas de conhecimentos -Infância e Educação Infantil

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

Os dados apresentados no Quadro 1 revelam as especificidades da infância e das crianças ganhando espaço, ainda que reduzido, nas disciplinas das áreas do conhecimento assim como na pesquisa de Kiehn (2007) a autora, localizou também disciplinas na área da Sociologia e da História que faziam referência direta à infância. Todavia, podemos afirmar que nos currículos atuais houve certo incremento, pois Kiehn (2007) ao analisar os currículos organizados por habilitações localizou na área da Sociologia somente uma disciplina denominada Estudo Social da Infância com uma carga horária de 45h oferecida pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande e, na História, também somente uma disciplina denominada História Social da Infância, oferecida pela Universidade Federal de Sergipe no terceiro período do curso.

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

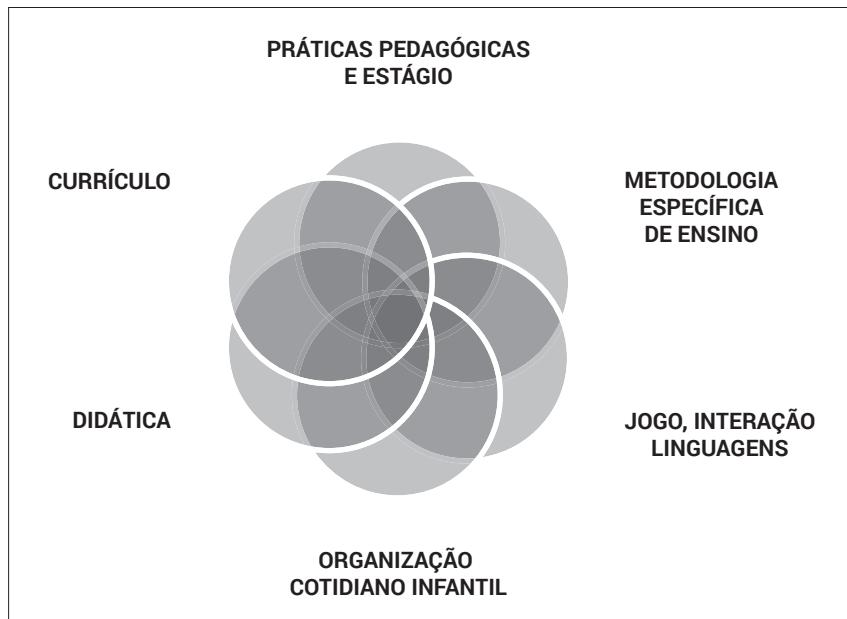
Para a elaboração deste eixo, denominado *Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil*, selecionamos especificamente as

disciplinas que trazem indicativos para a formação da prática docente com crianças pequenas. Nesse processo, a primeira iniciativa foi definir algumas palavras-chaves que possibilitassem um cruzamento entre as informações contidas nos currículos analisados, de forma a destacar as disciplinas existentes no acervo disponível. Escolhemos então: jogo, brincadeira, lúdico, ludicidade, brinquedo, interação e linguagens. Vale ressaltar que a escolha dessas palavras-chaves se justifica por compreendermos que a brincadeira, as interações e as linguagens são os eixos norteadores da organização do cotidiano infantil como indicam as DCNEI de 2009.

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

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

FIGURA 2. Disciplinas sobre Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

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

Com base na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que trata das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a carga horária destinada para a formação proposta deve seguir as seguintes orientações:

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

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

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

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p.3).

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

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

QUADRO 2. Práticas Pedagógicas e Estágio

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

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

UFSC - Educação e Infância VII - estágio em educação infantil: diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágio e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de relatório de estágio – análise crítica das intervenções realizadas nas unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

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

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

Nóvoa (2001) traz como contributo a essa perspectiva, a defesa do professor pesquisador, aquele que analisa sua prática à luz de bases teóricas sólidas, que assume uma postura reflexiva e crítica perante sua prática docente, que pensa e elabora planos e projetos a partir da prática revisitada. Uma perspectiva que visa na formação de professores/as assentar-se na ideia de que os/as professores/as necessitam ser indagadores/as, que assumem sua própria realidade educativa como objeto de pesquisa, como objeto de reflexão e como objeto de análise.

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

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

A possibilidade de tomarmos o campo de estágio como campo de pesquisa, por uma perspectiva investigativa, interpeladora, que nos desafia a estranhar e a desconfiar do que parece familiar, coloca-nos em estado de alerta permanente, sobretudo de vigilância epistemológica para que não incorramos em práticas que possam obscurecer o foco da formação que é justamente dar relevo às especificidades e configurações da docência para crianças de zero a seis anos de idade.

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

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

Mesmo que a grande maioria das disciplinas, por meio de suas ementas, indique um movimento de construção e consolidação de um novo olhar sobre a prática pedagógica e sobre o estágio, evidenciamos ainda em ementas, a permanência de práticas de estágios tendo, como fundamento, sua aplicabilidade descontextualizada do contexto educacional.

METODOLOGIA ESPECÍFICA DE ENSINO

Diante dos campos disciplinares que resultaram no eixo de análise referente à formação do componente curricular *Organização dos Processos Educativos para a Educação Infantil*, verificamos, na ordem de incidência dos currículos analisados, a expressiva citação da *Metodologia Específica de Ensino*.

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

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

QUADRO 3. Metodologia Específica de Ensino

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

Chamamos a atenção para os limites de informação no que diz respeito ao acesso às ementas das disciplinas constantes no Quadro 3, devido à indisponibilidade das mesmas nos endereços eletrônicos dos cursos de Pedagogia consultados. Por essa razão, nos

restringiremos a levantar algumas observações, no que diz respeito à apresentação semântica das disciplinas.

Podemos afirmar que as *metodologias específicas de ensino* tratam, predominantemente, dos conhecimentos circunscritos à Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. Entretanto, não temos elementos necessários para avaliação das perspectivas e estratégias de ensino designadas para as crianças pequenas. Por essa razão, não é possível afirmar se há um movimento de adequação condizente com as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade, ou se há permanência no que diz respeito à justaposição dos conhecimentos e práticas pedagógicas comumente utilizadas do ensino fundamental para a educação infantil, como demonstra a pesquisa anterior à implantação das DCNCP (2005) realizada por Kiehn (2007). Fica, portanto, o desejo de desvelar esse quadro disciplinar e seu caráter de formação, uma vez que a docência na Educação Infantil se caracteriza também pela polivaléncia do profissional dessa área.

JOGO, INTERAÇÃO E LINGUAGENS NA ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO INFANTIL

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

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

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

Entendendo a Educação Infantil como espaço de educação coletiva que compartilha com as famílias a educação das crianças pequenas, defendemos a importância da formação de professores/as ancorar-se em fundamentos específicos que possam subsidiar práticas pedagógicas que articulem as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos produzidos historicamente no campo cultural, artístico, científico e tecnológico. Por essa perspectiva, concebemos os jogos, as brincadeiras as interações sociais e as linguagens expressivas como fundamentais na promoção do encontro entre as crianças e delas com os adultos.

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

QUADRO 4. Jogo, Interação e Linguagens

Instituição	Período	Nome	Horas
UFSC	5	Educação e infância v: conhecimento, jogo, interação e linguagens I	54
UFSC	6	Educação e infância vi: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	54
UFPE	8	Educação e lazer	45
UFPA	6	Educação e ludicidade	68
UNIFAP	4	Educação e ludicidade	60
UFMS	1	Infância e movimento I	68
UFMS	1	Infância, múltiplas linguagens e mídia I	68
UFMS	3	Infância, múltiplas linguagens e mídia II	68
UFRGS	1	Jogo e educação	45
UFSM	7	Jogo teatral	30
UFSM	6	Jogo teatral e educação	60
UFAM	5	Jogos e atividades lúdicas	60
UFAL	6	Jogos, recreação e brincadeiras	40
UFMT	4	Recreação e jogos	60

Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

QUADRO 5. Organização do Cotidiano Infantil

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

Pela leitura dos Quadros 4 e 5 podemos observar que há um esforço no intuito de delimitar, num conjunto de disciplinas, a importância dos estudos *sobre e das* crianças e infância por meio da apresentação semântica dessas disciplinas, nos cursos de formação para professores de educação infantil, numa tentativa de sublinhar a especificidade dessa docência.

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

A análise das ementas dessas disciplinas nos permite considerar o cuidado, em relação a alguns cursos, de fornecer elementos constitutivos da educação infantil na formação dos professores, à medida que as linguagens, as interações, as brincadeiras e os jogos são estabelecidos como eixos estruturadores do trabalho educativo com crianças pequenas. Como indica Rocha (2010, p. 162) a partir da

análise dos trabalhos apresentados por pesquisadores nos 30 anos do GT 7 na Anped, na área da Educação Infantil

Afirma-se a função educativa, traduzida a partir de indicações comuns sob os eixos norteadores da ação pedagógica na educação infantil, associada às interações sociais, à cultura, ao jogo e às diferentes linguagens, experiências e formas de expressão tomadas como base da apropriação do conhecimento; a elas se aliam alguns estudos da linguagem – numa perspectiva teórica que reafirma a natureza social e dialógica da produção e apropriação de significados.

Toma-se como pressuposto a importância desses três eixos como possibilidade de vivenciar novas experiências, de estabelecer novos arranjos e significações do mundo simbólico, de forma a promover as relações sociais entre as crianças de iguais e diferentes idades e entre elas e os adultos.

DIDÁTICA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por fim, nos deteremos nas discussões relacionadas à *Didática* e ao *Curriculum* na Educação Infantil, não por uma classificação de importância com relação às demais disciplinas até aqui analisadas, mas pelo simples fato de que essas duas disciplinas obtiveram quantitativamente a menor presença nos currículos analisados, conforme apresentamos no Quadro 6 e 7.

QUADRO 6. Disciplinas de Didática

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

QUADRO 7. Disciplinas Currículo

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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2013).

Pela apresentação semântica das disciplinas reunidas nos Quadros 6 e 7, podemos perceber que tanto os campos disciplinares relacionados à *Didática*, quanto ao *Curriculum*, apresentam um delineamento em torno da Educação Infantil, num esforço de pontuar o que é próprio dessa área de conhecimento. Em razão do reduzido acesso às ementas que referendam as abordagens teóricas e as tendências formativas a esse respeito, nossas observações limitam-se aos dados presentes no nome das disciplinas.

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

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

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

Com relação às disciplinas que tratam do *Curriculum*, notamos, pela análise de sua nomenclatura que, de alguma forma, há preocupação em contemplar os fundamentos do currículo e suas referências legais para a Educação Infantil. Vale ressaltar que o fato de não haver, conforme Quadro 7, um número significativo de disciplinas que tratam explicitamente das questões sobre currículo na Educação Infantil, não quer dizer que discussões pertinentes não estejam presentes no decorrer de todo o curso de Pedagogia, pois discussões referentes ao currículo permeiam também as relacionadas ao campo do Planejamento Educacional e Avaliação, como também com às *Bases Teóricas para a Educação da Infância*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Entretanto, reconhecemos, em alguns cursos analisados, a preocupação de estabelecer uma abordagem teórico-metodológica conteudista, se assim podemos denominá-la, acerca dos aspectos relacionados à pré-escola, ou seja, para a educação das crianças a partir de quatro anos de idade, ficando a creche e os bebês ainda na invisibilidade. Isso significa dizer que, apesar do esforço em buscar subsídios para uma formação que contemple a educação da infância em sua especificidade, ainda prevalece a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno, na formação docente.

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

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

Do ponto de vista de uma continuidade de estudos consideramos potente estabelecer uma relação nas IES estudadas das linhas e grupos de pesquisas presentes em cada contexto – de forma a identificar as relações entre produção científica do campo e as implicações para os cursos de graduação, mesmo que limitadas a análise de suas estruturas curriculares. Consideramos também potente uma atualização do banco de dados analisados, sendo que naquele momento - 2010/2011 - os currículos localizados já apontam uma tendência de reconhecimento da especificidade da Educação Infantil que, possivelmente, tenha se consolidado após 10 anos de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. H. de; BUSS-SIMÃO, M. Estágio curricular no curso de Pedagogia: Compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. *Teias* (Rio de Janeiro. Impresso), v. 27, p. 123-138, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p.1, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução n. 5**, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução n. 5**, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.
- CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FRANCO, M. L. **Ensino Médio**: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papirus. 1994.
- KIEHN, M. H. de A. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2007.
- NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001.

NUNES, M. F.; CORSINO, P. KRAMER, S. **Educação Infantil:** formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Relatório de Pesquisa. 123 p. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances.**v. III, p. 5-14, 1997.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 3^a ed., p.35-50, 1997.

ROCHA, E.A. C. 30 anos da educação infantil na ANPED. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância:** perspectivas histórico-sociais. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. 1^a ed. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 157-170, 2010.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política de transição paradigmática. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 220-239, 1999.

VALA, J. A Análise de Conteúdo In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M.(org). **Metodologia das Ciências Sociais.** Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10^a ed., p. 101-128, 1999.

NOTAS

¹ Nesse processo localizamos as universidades por Regiões Brasileiras nos anos de 2010 e 2011: Norte: 8 IES sendo que destas apenas uma não oferecia Pedagogia. Nordeste: 12 IES sendo que destas apenas uma não oferecia Pedagogia. Centro-Oeste: 5 IES sendo que destas todas ofereciam Pedagogia. Sudeste: 14 IES sendo que destas 5 não ofereciam Pedagogia. Sul: 8 IES sendo que destas três não ofereciam Pedagogia. Totalizando 57 IES e destas 47 ofereciam cursos de Pedagogia. O contato foi realizado com todas essas 47 IES, algumas IES nos enviaram a matriz curricular dos cursos de Pedagogia outras foram recolhidas pelos seus endereços eletrônicos contabilizando um total de 33 matrizes curriculares analisadas.

² Ver Scheibe e Aguiar (1999).

³ Lembramos que os componentes curriculares que se referem aos anos Iniciais do Ensino Fundamental não compõem o *corpus* de análises da pesquisa realizada.

Submetido: 09/08/2017

Aprovado: 07/11/2017

Contato:

Moema Helena Koche de Albuquerque
Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC)
R. Eng. Agronômico Andrei Cristian Ferreira, s/n - Trindade
Florianópolis | SC | Brasil
CEP 88.040-900
Telefone: (48) 3721-9432