UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

ANAMARIA SANTANA DA SILVA

ORIENTADFORA: Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Anamaria Santana da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:

Orientadora: Ana Lúcia G. de Faria

Comissão Julgadora:

2003

© by Anamaria Santana Silva, 2003.

UNIDADE BE
Nº CHAMADA
T/UNICAMP
Si38p
V EX
TOMBO BC/ 54776
PROC. 16.124/03
C D
PREÇO R$ 11,00
DATA 23/07/03
Nº CPD

BIBID 297482

CM00187230-1

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Si38c/
1p

Silva, Anamaria Santana.
A professora de educação infantil e sua formação universitária / Anamaria Santana Silva.-- *Campinas*, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pedagogia. 2. Professores – Formação. 3. Infância.
4.*Pedagogia da infância. 5.*Criança pequena. 6.*Educação infantil.
I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-004-BFE

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
Que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio
Do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores.
E até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo
Ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
botando um ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde colocando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Manoel de Barros
(Exercícios de ser criança)

UNISUL

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo financiamento para realização desta pesquisa.

Ao povo brasileiro que resiste, luta e insiste em demonstrar que a esperança é maior que o medo.

À Profa. Ana Lúcia Goulart de Faria, pelo profissionalismo e disponibilidade com que me orientou nesta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos em Educação Infantil da FE/UNICAMP: amizades construídas em meio a livros e sorrisos, teses e tristezas, textos e emoções, reuniões e ilusões, perguntas e perdas, festas, sonhos, militância, e muita, muita conversa.

Aos meus colegas do DED/CEUC/UFMS que garantiram as condições para o meu afastamento.

Aos meus vizinhos-amigos-irmãos, Zé e Miroca pelos momentos de partilha vividos durante o tempo de escrita desta tese.

Aos meus irmãos, Nelson, Suely e Fátima e aos meus sobrinhos, pelos momentos de carinho e de felicidade que me proporcionam com suas presenças.

Aos amigos de ontem, de hoje e aos de sempre; de longe e de perto: coisa prá se guardar do lado esquerdo do peito.

Ao Djalma, um carregador de água na peneira.

Ao meu pai e minha mãe (in memorian), presentes em cada linha da minha vida.

À Sara, minha pequena grande paixão, dedico esta tese.

RESUMO

Partindo da idéia de que a formação das professoras de educação infantil em nível superior representa um avanço no sentido da profissionalização e da valorização das profissionais que educam crianças de 0 a 6 anos de idade, o objetivo desta tese é discutir a formação universitária da professora de educação infantil.

A análise pretendeu contextualizar a discussão sobre a formação para a educação infantil no debate a respeito da formação para o magistério nos primeiros anos da educação básica (educação das crianças de 0 a 10 anos de idade), entendendo os cursos de pedagogia como um dos espaços dessa formação e a pedagogia como um campo de conhecimento que vem sendo consolidado, também, como uma ciência da prática. Assim, na perspectiva de abranger a totalidade do problema investigado, o presente trabalho procurou relacionar três questões que têm sido tratadas na literatura educacional de forma separada: profissão: magistério; formação: pedagogia; habilitação: educação infantil.

A partir de um levantamento dos cursos de pedagogia das universidades públicas, optei por fazer uma análise documental de cinco cursos de pedagogia que têm realizado a formação de professoras para a educação infantil, utilizando o histórico dos cursos, os quadros curriculares e as ementas das disciplinas. Os cursos são de universidades federais. No entanto, nesta análise não se pretendeu uma amostra quantitativa que fosse representativa dos cursos de pedagogia no Brasil, pois se reconhece a especificidade, a diversidade, e a complexidade das diversas experiências.

A bibliografia italiana permitiu construir uma análise qualitativa a respeito das concepções de criança, infância e educação infantil presentes nesses cursos. Esse referencial teórico permitiu, também, analisar a formação de professoras de educação infantil a partir de um referencial diferente daquele utilizado na formação para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental. Sobretudo, permitiu apontar críticas e perspectivas para a consolidação do curso de pedagogia como um lócus de formação de um profissional que está sendo inventado, capaz de compreender e garantir o direito à infância.

A análise dos dados aponta para os seguintes resultados: o curso de pedagogia tem sido um espaço para a formação de professoras para a educação infantil, ainda que, com prioridade para a pré-escola; a criança e a infância são temas que começam a ocupar um espaço (restrito) nos cursos de pedagogia; a psicologia é a área do conhecimento que fundamenta a formação nos cursos de pedagogia; a pesquisa aparece como um elemento fundamental na articulação teoria-prática; e, finalmente, pode-se identificar a presença incipiente de uma Pedagogia da Educação Infantil, apesar do predomínio do modelo escolar do ensino fundamental.

Abstract

Considering the idea that the teachers' higher professional training of early childhood education in college represents an advance in the higher professional training and in the valorization of the professionals who teach children in their early years (ages 0-6), the aim of this thesis it is to discuss the higher professional training of the teacher of the early childhood education.

The analysis intended to deepen the discussion about the higher professional training to the early childhood education in the debate regarding the professional training to the mastership in the early years of the basic education(education of children from 0 to 10 years old), understanding the courses of pedagogy as a place for that higher professional training and the pedagogy as field of knowledge that has been consolidated, also as a science of the practice. Thereby, objectifying to comprise the totality of the investigated problem, the current work endeavored to relate three matters that have been treated in the educational literature of separated way: career; mastership; professional training; pedagogy, college degree; early childhood education.

Considering a research about the courses of pedagogy of the public universities, I chose to make a documental analysis of the five courses of pedagogy that have made higher professional training of the teachers of the early childhood education, using the historic of the courses, the curriculum systems and the schooling summary. The courses are offered by the federal universities. Though, this analysis didn't aim to make a quantitative sample that represented the courses of pedagogy in Brazil, for we recognize the exclusiveness, the diversity and the complexity of the diverse experiences.

The Italian bibliography allowed to build a qualitative analysis regarding the conceptions of child, childhood and early childhood education present in that courses. This technical article, allowed also, to analyze the higher professional training, from a different article of that used in the professional training for mastership of the beginning grades of Fundamental Education. Above all, it allowed assign criticisms and perspectives for the consolidation of the course of pedagogy as a place of professional training of a teacher who is being contrived, able to understand and assure the rights to the infancy.

The analysis of the factors indicates the following outcomes: the course of pedagogy has been used as a space to the higher professional training of the teachers of early childhood education (0-6 years old), although giving priority to the preschool education (4-6 years old); the child and the infancy are themes that begin to occupy a space (restricted) in the courses of pedagogy; the psychology is the area of the knowledge which founds the professional training in the courses of pedagogy; the research appears as a fundamental element in the articulation between theory-practice; and, finally, the incipient presence of a pedagogy of early childhood education can be identified, although the predominance of the school model of the Fundamental Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 2
Situando o *problema* 2
Definindo a pesquisa 6
Escolhendo caminhos: os procedimentos metodológicos 10
Apresentando o texto 17
I- Educação Infantil no Brasil: dois passos para frente, um para trás 19
1. 1. A construção da política da Educação Infantil 20
1. 2. No meio do caminho tinha o FUNDÃO 26
1. 3. A pedagogia da educação infantil: 'crescendo e aparecendo' 33
1. 4. Os cursos de formação e a formação nos cursos 36
II- A pedagogia, o curso de pedagogia e a formação para a Educação Infantil 48
2. 1. A pedagogia sem complexo de inferioridade 49
2. 2. A pedagogia e os cursos de pedagogia 57
2. 3. A ANFOPE e a trajetória do curso de pedagogia 60
2. 4. No meio do caminho tinha o *Normal Superior* 64
2. 5. O contexto atual: apresentando os cursos pesquisados. 71
III- O espaço da Educação Infantil nos cursos de pedagogia 78
3. 1. Pré-escola ou Educação Infantil? 81
3.2. Cadê a criança pequena? 85
3. 3. Dicotomia teoria-prática: qual a questão? 89
3.4. A 'psicologização' da pedagogia 100
3. 5. Brincadeira, diversão e arte 112
3.5.1 Jogos e brincadeiras 112
3.5.2. Adultos e crianças fazendo artes 124
3. 6. O modelo da escolarização 131
3. 7. Gênero: uma categoria útil e necessária 145
3. 8. O profissional que está sendo inventado 157
Para não concluir... 167
BIBLIOGRAFIA 176

Anexo 1: Ementas das disciplinas dos cursos 187
Anexo 2: Quadros curriculares dos cursos 209
Anexo 3: Bibliografias das disciplinas 218
Anexo 4: Bibliografia Italiana 222

INTRODUÇÃO

Situando o problema

No Brasil, a educação de crianças pequenas passou a ser responsabilidade do Estado a partir da Constituição de 1988, integrando, assim, o sistema nacional de educação, conforme a LDB nº 9394/96. A mesma passou a englobar as instituições responsáveis pela educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, as creches e pré-escolas, sendo denominada, ainda, de educação infantil, primeira etapa da educação básica.

Embora instituições desse tipo (e outras como asilos, escolas maternais, orfanatos) existam desde o século XIX, a questão da responsabilidade em relação à educação das crianças pequenas adquire uma nova dimensão a partir dos anos 60 do século XX. As mudanças em relação ao casamento e a redefinição do papel de mulheres e homens no mercado de trabalho e conseqüentemente em relação à criação dos filhos faz com que essas instituições deixem de ser vistas apenas como necessárias àquela parcela da população considerada "carente" (crianças órfãs, pobres, filhas de mãe que "precisam" trabalhar). Nesse cenário de mudanças nas relações familiares, o bem-estar e a educação das crianças pequenas deixa de ser uma preocupação apenas da esfera privada e passa a fazer parte das políticas públicas; reivindicada cada vez mais por diversos setores da sociedade, que exigem regulamentação e controle dessa atividade.

No Brasil, essas mudanças são o resultado de lutas e mobilizações que vários setores da sociedade brasileira, os movimentos populares, o movimento feminista, vinham travando desde o final dos anos 60, em busca de maior participação política e de melhores condições de vida, incluindo aí, o direito à educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas.

Se por um lado, é possível reconhecer que houve avanços para a educação infantil, pois parte das reivindicações foram contempladas na nova legislação brasileira, forçando assim, o reconhecimento do direito e o aumento da cobertura; por outro, ficam evidentes as

dificuldades que ainda existem para que a educação das crianças pequenas seja de fato uma realidade, tanto em termos quantitativos como qualitativos.

Dentre tantos problemas que hoje se colocam para a educação infantil no Brasil, como a falta de recursos, a formação do profissional da educação infantil é, ainda, uma questão bastante problemática.

A diversidade na composição dessa categoria profissional é um fator que deve ser considerado. Os mesmos são: pajens, atendentes, monitoras, professoras, auxiliares, berçaristas, recreacionistas,[1] cuja formação vai desde o ensino fundamental incompleto até o nível universitário.

A LDB de 1996 estabelece que o profissional que irá cuidar e educar as crianças de 0 a 6 anos de idade seja professor, ou seja, tenha formação para o magistério; estabelece, também, um prazo de 10 anos para que os professores da educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental tenham formação de nível superior.

Ocorre que ainda não existe, de fato, um curso específico que tenha a função de formar o profissional de educação infantil que contemple a educação em creches e pré-escolas. O que existe são experiências diversas e dispersas sem continuidade, desenvolvidas nos últimos anos com cursos de formação em serviço, cursos de suplência educacional, cursos de magistério de nível médio e os cursos de Pedagogia com habilitação em pré-escola.

Machado (1998) apresenta um panorama a respeito dos projetos de formação em serviço, ocorridos no país nas últimas décadas e discute as concepções teóricas e as práticas que os orientam.[2]

---

[1] Machado (1998) apresenta dados de um diagnóstico realizado através do projeto "Levantamento de informações sobre o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade" que encontrou 24 denominações diferentes para o profissional que trabalha diretamente com as crianças pequenas.

[2] A autora cita o projeto de capacitação de educadoras leigas de creche do município de São Paulo analisado por Leite (1998); e dois projetos de formação em serviço para professoras de pré-escola, um no estado da Bahia analisado por Garcia (1994) e outro em São Paulo analisado por Ribeiro (1994).

A formação continuada é um direito e um dever de todo e qualquer profissional, ou seja, é preciso que as mudanças e os avanços ocorridos num determinado campo do conhecimento sejam apropriados pelos profissionais da área. Assim, é um direito, também, das profissionais que já trabalham nas creches e pré-escolas; são profissionais que não têm habilitação para o magistério ou têm, mas precisam se aprofundar nas questões específicas da educação infantil. A formação em serviço é um espaço para discussão dos problemas, impasses e propostas para o trabalho nas instituições educativas; é o espaço da leitura, do debate, do planejamento, da reflexão, da avaliação, enfim, é o espaço para o aprofundamento da proposta educativa de cada instituição de educação infantil. (Machado, op. cit.)

Ocorre que na educação, a formação continuada aparece como uma panacéia que irá resolver todos os problemas; é vista também, como substituta da formação inicial. Isso é um problema pois a formação inicial que deveria ser obrigatória e pré-condição para o exercício da profissão não tem recebido a atenção que merece e necessita.

Leite (1998) na sua dissertação de mestrado analisa um projeto de formação para trabalhadoras de creches do município de São Paulo. A autora relata que a maioria das participantes do grupo não tinha o ensino fundamental completo e aponta a ausência da educação formal como um dos problemas para a execução dos cursos de formação em serviço. Segundo a avaliação da autora, tal fato (não ter o ensino fundamental) *pesava muito para elas e aparece como medida da capacidade e mesmo da possibilidade de avançar.* (p.88)

Ou seja, essas trabalhadoras não possuíam nem sequer o ensino fundamental completo; são pessoas que estão sendo privadas do seu direito à educação básica, que é de todos os brasileiros. Assim, os cursos de formação em serviço para profissionais da

educação infantil têm que considerar esse fator e procurar formas de articular formação geral com formação profissional. [3]

Além disso, os cursos de formação continuada precisam sanar ou a falta de formação inicial (no caso, das profissionais que não possuem formação para o magistério) ou a ausência da formação para o trabalho com crianças de 0 a 6 de idade nos cursos de magistério e/ou de pedagogia, criando um problema que não se resolve, só se repete. Não se trata de retirar a importância dos cursos de formação continuada, mas sim de definir claramente o seu papel que não é o de substituir a formação inicial e sim de garantir uma formação permanente dos profissionais por conta das mudanças e dos avanços dos conhecimentos da pedagogia.

Cipollone (1998) faz uma discussão a respeito do que os italianos chamam de *aggiornamento* [4] :

> Uma atividade que auxilia a função educacional que se realiza através de pesquisas, documentação, reflexão sobre assuntos educacionais, produzindo um saber que mais tarde é investido novamente no projeto de novos assuntos educacionais, na criação de capacidades de trabalho, na determinação da qualidade de trabalho na instituição e portanto, incide também, na maneira de operar e de relacionar-se no interior e no exterior da instituição . (p.126)

Nesse sentido, a atualização permanente ou formação continuada é importante, mas é preciso destacar a importância dos cursos de formação inicial como o lócus de formação de professoras para a educação infantil. A formação inicial em cursos de nível médio e

---

[3]Um exemplo de experiência que procura aliar formação escolar e profissional é o "Projeto de Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte" que foi idealizado e implementado numa parceria da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a Fundação Carlos Chagas, o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e a Associação Movimento Popular Integral Paulo Englert. O ponto que diferenciou esse projeto é que sua proposta era aliar formação continuada com formação regular; foi uma experiência inédita de qualificação profissional juntamente com a formação em caráter supletivo de ensino fundamental (5ª a 8 ª séries) para educadoras leigas das creches conveniadas da capital mineira. Ou seja, foi um projeto que aliou melhoria na formação das profissionais com avanço na escolaridade, o que pode ser considerado uma importante contribuição para a formação de um quadro profissional mais qualificado. Além disso, assegurou o direito à educação básica que é um direito de todos os brasileiros. (Machado, 1998).

[4]O termo foi traduzido como *atualização permanente* e corresponde ao que chamamos de formação continuada.

superior deve ser valorizada, defendida e exigida de fato por todos aqueles que lutam pela melhoria da educação infantil. [5]

Para isso, é preciso aprofundar os conhecimentos a respeito desses cursos: quantos são, como são, quem é o aluno que o freqüenta, quais as disciplinas, quais os conteúdos, qual o perfil do profissional que está sendo formado.

André (2001), analisando a pesquisa acadêmica sobre formação de professores no período de 1990 a 1998 encontrou 410 trabalhos, entre teses e dissertações que tratam do assunto, sendo que 72% se referem à formação inicial; 17,8% tratam do tema formação continuada e 10,2% se referem à identidade e profissionalização docentes. Dos trabalhos que se referem à formação inicial, a grande maioria trata da Escola Normal (38%), seguida dos estudos sobre as licenciaturas (23%), identidade e profissionalização docentes (17%) e pedagogia que aparece com apenas 9%. Assim, o número de pesquisas sobre o curso de pedagogia é muito pequeno; são 26 trabalhos e dentre eles, apenas um se refere à habilitação para a educação infantil.

Nesse contexto, o objetivo geral desta tese é analisar a formação desse profissional nesses cursos,[6] considerando que os cursos de pedagogia são um dos espaços de formação para a educação infantil.

Definindo a pesquisa

Atualmente, a formação das profissionais da educação infantil é uma necessidade reconhecida por vários setores da sociedade. É possível afirmar que houve avanços, por um

[5] No momento da redação desta tese está colocada a polêmica Normal Superior X Pedagogia. Esse tema será tratado no segundo capítulo.

[6] A universidade é apenas um dos espaços de discussão a respeito da educação infantil e nem mesmo é o mais amplo ou o mais significativo. Atualmente, existem os Fóruns de Educação Infantil, constituídos em vários municípios e estados brasileiros e o Movimento Interfóruns que vêm articulando esse debate em nível nacional. No entanto, nesta tese, pretendo mostrar exatamente os limites e possibilidades dessa discussão nos cursos de pedagogia, ou seja, no âmbito acadêmico universitário.

lado, na questão legal pois a LDB de 1996 prevê a formação desse profissional e, por outro, nos meios acadêmicos pois o acúmulo de conhecimento a respeito da infância, da criança e da educação infantil já é significativo.

Rocha (1999) analisa as pesquisas das Ciências Sociais e Humanas produzidas e apresentadas nos congressos acadêmicos da ANPED, SBPC, ANPOCS, ANPHU e SBP de 1990 a 1996, com o objetivo de demonstrar como as pesquisas recentes nas diversas áreas do conhecimento têm contribuído para aprofundar o conhecimento a respeito da criança pequena e sua infância.

Segundo a autora, diversas áreas do conhecimento têm tomado a infância como objeto de estudo (saúde, direito, trabalho, sociologia, história, antropologia, serviço social, entre outros) e têm contribuído para a constituição do campo de estudo que ela denomina de *Pedagogia da Educação Infantil*.

Depois de apresentar e discutir os diversos trabalhos, a autora conclui que:

> a produção analisada revelou construções teóricas, permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades. As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia com o corpo, procedimentos e conceituações próprias. Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da pedagogia, ao qual venho denominando Pedagogia da Educação Infantil e que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância. (p.135).

Assim, a configuração da Pedagogia da Educação Infantil é um processo que nas últimas décadas vem ganhando forma e ocupando espaços na busca pela elaboração de propostas pedagógicas para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como na formação de profissionais para a área.

Paralelamente à configuração da pedagogia, ocorre o aumento do número de cursos de pedagogia que optaram por incluir a formação para a educação infantil nas suas habilitações. Num levantamento realizado em 1999, Kishimoto apresenta uma lista de 78 cursos universitários, em instituições públicas e privadas que desde os anos 30 ofereceram ou ainda oferecem a habilitação para a pré-escola [7].

Oliveira (1994) discute a importância das universidades e dos cursos de pedagogia como um espaço de debate, pesquisa e aprofundamento das questões relativas à educação infantil e à formação de profissionais para a área, destacando a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão [8]. No tocante ao ensino, a autora refere-se aos cursos de pedagogia que naquele momento já ofereciam a habilitação para a pré-escola (das universidades federais de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Paraná, Uberlândia e Alagoas), e acrescenta: *a formação daqueles profissionais em nível superior necessita aliar um estudo teórico crítico com formação em pesquisa.* (p.67)

No entanto, apesar do reconhecimento da importância dos cursos de pedagogia na formação para a educação infantil são poucas as pesquisas que se propõem a fazer essa análise.

Strenzel (2000) faz um levantamento a respeito da produção das pesquisas sobre educação infantil no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Educação, entre os anos de 1983 e 1998. Analisando o conjunto da produção, a autora aponta o crescimento do número de teses e dissertações na área da educação infantil que abrangem diversos temas, tais como: orientações curriculares para o trabalho pedagógico com crianças pequenas,

---

[7] A referida pesquisa teve como fonte os processos de solicitação de abertura de cursos que deram entrada no MEC, portanto, não foi possível, a partir desses dados quantificar quais os cursos que efetivamente foram implantados. Em todo caso, os números refletem uma tendência: a necessidade e/ou demanda por cursos superiores que formassem o profissional para a educação pré-escolar.

[8] A autora cita como por exemplo, a produção de conhecimentos sistematizado e interdisciplinar acerca do desenvolvimento e educação das crianças do nascimento aos 6 anos de idade; as atividades de assessoria e formas de pesquisa participativa entre universidades e profissionais de educação infantil; as parcerias com escolas de magistério de nível médio para subsidiar a formação de professoras (acompanhando ou assessorando estágios, elaborando material pedagógico) e as atividades de ensino oferecendo cursos de graduação com habilitação em pré-escola ou cursos de especialização em Artes, Alfabetização, Psicomotricidade e outros.

linguagem infantil, brinquedos e brincadeiras, educação especial, educação compensatória, interações sociais, áreas de conhecimento na pré-escola, literatura infantil, saúde das crianças, espaço físico e arquitetura, rotinas de trabalho, relação creche-família, história da educação infantil, política de atendimento às crianças pequenas, identidade e formação do professor.

A autora afirma que nos anos 90 ocorreu um avanço nos estudos sobre o tema da formação do profissional da educação infantil:

> Há um crescimento, no que diz respeito ao número de trabalhos sobre as práticas dos professores, sua identidade e configuração profissional e sobre as análises de suas concepções, representações e percepções sobre diferentes dimensões da prática pedagógica. No entanto, *são poucos os estudos sobre formação de professores em nível médio e superior, ou estudos que tomem como sujeitos das pesquisas os próprios professores e sua especificidade de formação.* (p.73) (grifos meus)

Nesse sentido é que esta tese tem o objetivo de discutir a formação da professora [9] da educação infantil no curso de pedagogia. Partindo da idéia que a formação das professoras de educação infantil de nível superior representa um avanço, no sentido da profissionalização e da valorização das profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade, pretendo avaliar como o curso de pedagogia tem realizado essa formação.

Como estão estruturados os cursos de pedagogia que se propõem a formar a professora de educação infantil? Como os conhecimentos a respeito da criança e infância produzidos pelas diversas áreas do conhecimento têm sido incorporados nos currículos dos cursos de pedagogia? Quais as temáticas que tem sido abordadas? Quais as concepções de

---

[9] Aqui é preciso fazer duas considerações em relação à utilização do termo professora: a primeira diz respeito ao uso do termo no feminino que, contrariando a regra gramatical que pede o uso do genérico masculino, será utilizado para destacar o fato de que o trabalho na educação infantil é executado por uma maioria absoluta (quase que exclusiva) de mulheres. Isso tem implicações profundas na forma como se organiza esse tipo de trabalho e é uma questão que vêm sendo estudada por vários pesquisadores da área. A segunda questão em relação ao termo professora é que ele delimita uma profissional específica que trabalha junto com crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, aquela profissional com formação no magistério, excluindo assim, as demais trabalhadoras das creches, como auxiliar, pajem, monitora e outras que já foram listadas. Essas questões serão aprofundadas no decorrer desta tese.

criança e de educação infantil têm norteado os cursos? Quais os fundamentos da educação infantil? Como os conhecimentos resultantes das pesquisas a respeito da educação infantil, (como o "cuidar e educar", o brincar, as múltiplas relações, a cultura infantil) estão sendo incorporados aos currículos dos cursos de pedagogia? Como ocorre a articulação entre formação geral e os conteúdos específicos da educação infantil? E a articulação entre teoria e prática?

Estas são algumas das questões que pretendo investigar.

Escolhendo caminhos: os procedimentos metodológicos

Minayo (1996) define metodologia como *o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.*

Esta idéia de caminho é interessante: um caminhar onde o pensamento possa ser experimentado e as experiências possam ser pensadas num mesmo processo. A idéia evidencia o caráter de construção de uma pesquisa; ou seja, a necessidade de se pensar a articulação entre o problema pesquisado, os conceitos e categorias utilizados, as fontes disponíveis e os instrumentos de coleta do material. Enfim, os limites e possibilidades de se trabalhar uma determinada questão vão sendo colocados/descobertos/redimensionados no decorrer da própria pesquisa.

No caso desta tese, várias foram as perguntas/dúvidas/indefinições que me inquietaram durante a coleta e análise do material de pesquisa.

Em primeiro lugar, a definição do referencial teórico. A minha opção foi trabalhar com a formação de professoras para a educação infantil no curso de pedagogia, numa perspectiva que buscasse uma análise da totalidade do problema investigado. Portanto, situando a formação das profissionais de creches e pré-escolas no conjunto das políticas de formação do país nos anos 80 e 90. Isso porque para se entender o espaço da educação

infantil nos cursos de pedagogia, é preciso discutir a atual política educacional brasileira em relação à educação infantil; a política de formação de professores para a educação básica (especificamente para as crianças de 0 a 10 anos de idade) e, finalmente, a política de educação superior.

Numa tentativa de análise das múltiplas determinações que influenciam um dado fenômeno, num determinado momento histórico, procurei uma bibliografia que tratasse dos seguintes temas:

1. A formação de professores para os primeiros anos da educação básica[10]: aspectos históricos, tendências, pesquisas atuais no Brasil e no mundo;
2. A especificidade da educação infantil: aspectos históricos, situação atual, legislação, diferenças e semelhanças entre creche e pré-escola e entre os profissionais que ali trabalham, a pedagogia da educação infantil, a formação profissional;
3. A pedagogia: a discussão a respeito dos limites e possibilidades da pedagogia enquanto ciência.
4. O curso de pedagogia: história, tendências atuais, legislação.

Enfim, o meu primeiro passo foi realizar um estudo sobre as pesquisas que estudam a formação para o magistério para os primeiros anos da educação básica no Brasil, no sentido de entender a formação da professora de educação infantil no conjunto das políticas de formação para o magistério.

No entanto, é preciso ressaltar que os temas acima citados são tratados na bibliografia educacional de forma separada, ou seja, os autores que discutem os aspectos relacionados à categoria do magistério ou à pedagogia, dificilmente se referem à educação das crianças menores de 7 anos e nem tão pouco aos profissionais da educação infantil. Por outro lado, as pesquisas a respeito da educação das crianças pequenas raramente incluem a

[10] No decorrer deste trabalho, utilizarei o termo primeiros anos da educação básica, termo que engloba a educação infantil e as seres iniciais, ou seja, a educação das crianças de 0 a 10 anos de idade.

discussão a respeito da constituição da categoria do magistério para os primeiros anos da educação básica e nem tão pouco da política de formação para o magistério. [11]

Assim, na tentativa de fazer uma interface entre esses temas, recorri a uma bibliografia italiana[12] que apresenta resultados de pesquisas na área da pedagogia e que tem contribuído para aprofundar os conhecimentos a respeito das relações entre as crianças pequenas e entre as crianças e adultos em espaços coletivos da esfera pública. Isso porque as pesquisas brasileiras na área da pedagogia e da didática raramente contemplam a questão da criança pequena e as especificidades do trabalho de cuidar e educar.

Portanto, foi a bibliografia italiana (traduzida) que será citada ao longo deste trabalho (em anexo) que me proporcionou analisar a formação para a educação infantil nos cursos de pedagogia a partir de um referencial teórico diferenciado da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Num segundo momento (não necessariamente em ordem cronológica), procurei delimitar o universo da pesquisa empírica. A opção foi pelas universidades públicas federais brasileiras, por entender que são instituições que têm contribuído para a formação de profissionais [13] da educação nos mais distantes rincões desse país, desde os anos 40. [14]

A opção por cursos de universidades públicas requer algumas considerações.

---

[11] Gostaria de destacar a tese de Jucirema Quniteiro (2000) na qual ela busca compreender como a criança pensa e concebe o mundo e, particularmente, a escola. Neste estudo, a autora destaca que a infância compreende tanto as crianças que freqüentam a escola do ensino fundamental, como aquelas menores que estão nas creches e pré-escolas.

[12] A bibliografia italiana tem sido estudada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil/ GEPEDISC/UNICAMP do qual faço parte desde 1995. Durante a realização do curso de doutorado tive a oportunidade de realizar uma viagem de estudos para conhecer as Escolas de infância da cidade de Reggio Emília (situada no norte da Itália).

[13] Utilizo o termo "profissionais da educação" porque aqui estão englobados, além dos professores, os supervisores, diretores, orientadores e outros profissionais ligados à educação que têm sido formados nos cursos de pedagogia.

[14] Em alguns estados brasileiros, as universidades públicas (principalmente as federais) permaneceram como as únicas instituições de nível superior com formação para a educação até meados dos anos 70 quando se inicia o *boom* das faculdades privadas.

Em primeiro lugar, o que marca a formação nessas universidades é a opção por uma formação consistente, por uma busca constante pela articulação teoria-prática e por uma constante resistência em relação à desqualificação imposta pelas atuais políticas educacionais implementadas pelo MEC (basta citar o caso das federais, que apesar de todo o processo de sucateamento que vêm sofrendo, continuam com uma avaliação superior a das faculdades privadas, inclusive no Provão.)

A segunda consideração a ser feita é que numericamente, as universidades públicas vêm perdendo espaço para as privadas de uma forma assustadora. Somente em São Paulo, atualmente, 82% das vagas do ensino superior estão nas faculdades particulares. No Brasil, os números são os seguintes: em 1998, os alunos matriculados em Instituições de Ensino Superior somavam 2,125 milhões, sendo que 67,8% do total em instituições privadas e 32,2% na públicas. (19,3% nas federais e 12,9% nas estaduais). De 1994 a 1998, o número de estudantes no nível superior aumentou 36% nas instituições privadas e apenas 12,4% nas federais e 18,5% nas estaduais. (MEC/INEP, 1999)

A expansão do ensino superior privado é uma tendência que há tempos vem se verificando no Brasil, mas que se acentuou nos últimos 10 anos. Por um lado, pela total falta de uma política que favoreça a abertura de mais vagas nas universidades públicas, ou seja, a adoção do modelo neoliberal que cada vez mais reduz o investimento público na educação e em especial, na educação superior pública. E por outro lado, pela política declaradamente de favorecimento do Conselho Nacional de Educação em relação à abertura de novos cursos e universidades particulares; ou seja, a outra face da mesma política: a entrega da educação aos interesses do mercado. [15]

Estas considerações objetivam situar, então, as especificidades dos cursos pesquisados: são cursos de universidades públicas que tem sido o lócus de resistência no sentido de se contrapor à política massificadora de formação de professores que está em curso no país.

---

[15] Somente para dar uma idéia da expansão da rede privada De 1997 a 2000, foram criadas 37 universidades particulares e somente em 2000, o MEC autorizou 140 cursos de pedagogia em faculdades privadas que se transformaram em Curso Normal Superior.

Em relação à metodologia do trabalho, isso significa que não se pretendeu uma amostra que fosse representativa dos cursos de pedagogia no Brasil, pois se reconhece a especificidade, a diversidade, e a complexidade das diversas experiências. Assim, os dados quantitativos são utilizados como uma das qualidades dos fatos e fenômenos (Minayo, op.cit.) pois a análise que se pretende é de caráter qualitativo.

De posse das grades curriculares de 40 cursos de pedagogia[16], decidi por analisar a experiência de cinco universidades que têm realizado a formação de professores para a educação infantil, quais sejam: Universidade Federal de Santa Catarina (A), Universidade Federal de Minas Gerais (B), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (C), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (D) e Universidade Federal de Sergipe. [17]

Na execução desta investigação utilizei a análise documental, englobando as propostas dos cursos, as grades curriculares, as ementas das disciplinas, histórico dos cursos entre outros documentos que enriqueceram o trabalho. Nesse sentido, Ludke e André (1986) afirmam que os documentos *"não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto"*. (p.39)

Esses documentos foram utilizados para configurar a problemática dos cursos de pedagogia em seus aspectos diversos. Quando se trata de discutir o espaço específico da educação infantil nos cursos de pedagogia, a ênfase desta análise recai sobre as grades curriculares dos cinco cursos de pedagogia pesquisados.

Segundo Sacristán (1998)

> Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. O currículo em seu conteúdo e nas formas

[16] Segundo dados do INEP (1999), atualmente, existem no Brasil, 70 universidades públicas, sendo 40 federais e 30 estaduais.

[17] Por sugestão da banca do exame de qualificação que entendeu ser melhor aprofundar a análise com um número menor de cursos.

> através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (p.17)

Partindo desta concepção de currículo, pretendo analisar as ementas das disciplinas dos cursos de pedagogia, definindo-as como uma parte do currículo que expressam as intenções de um professor ou de um grupo de professores em relação aos objetivos e conteúdos de uma determinada disciplina num determinado curso, num determinado momento histórico. Mesmo considerando os limites e possibilidades de se trabalhar com as ementas de um curso, pois elas são apenas um dos aspectos da configuração de uma proposta pedagógica e sua realização posterior ocorre em um contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas-, serão utilizadas como documentos para a análise do espaço que a educação infantil vem ocupando nos cursos de pedagogia.

Para ter acesso aos documentos referentes aos cursos de pedagogia, recorri aos sites das respectivas universidades. Vale lembrar que, atualmente, a Internet, tem se configurado como um importante recurso para pesquisadores de diversas áreas (Severino, 2000). Os dados foram coletados no período de junho a novembro de 2001.

Uma outra questão que se configurou como um problema metodológico durante a coleta de dados relaciona-se à natureza do objeto desta pesquisa. Ou seja, o tema desta investigação é bastante atual e polêmico: a legislação sobre os cursos de pedagogia e de formação para o magistério ocupa, hoje, um lugar central na agenda do MEC e do Conselho Nacional de Educação; a discussão é tema presente nos encontros de várias entidades ligadas à educação (ANFOPE, ANPED, Fórum de diretores de Faculdades de Educação); as universidades estão em processo de reformulação das estruturas dos seus cursos de pedagogia; e por fim, a educação infantil que foi incorporada ao sistema educacional a partir da LDB de 1996 passa por várias modificações no seu quadro de profissionais.

Isso sem falar da crise da educação pública brasileira e em especial, dos problemas relacionados à política atual de educação superior dos governos estaduais e do governo

federal que, baseados no modelo neoliberal, vêm diminuindo as verbas para a educação, [18] sucateando as universidades públicas, abrindo caminhos para a privatização da educação. Com certeza, isso tem influenciado, ou até determinado, a elaboração e implementação das diretrizes de formação para o magistério.

De Tomasi, Warde e Haddad (1996) discutem a influência dos organismos internacionais como o Banco Mundial que vêm impondo modelos de formação de professores para a educação básica no Brasil e em outros países devedores. Esse modelo implica a realização de cursos de forma massificada, aligeirada, e com caráter tecnicista que visam o treinamento de habilidades e competências do 'como fazer'. A criação do Curso Normal Superior para a formação de professoras para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental se insere nessa política de formação. Os cursos de pedagogia das universidades públicas estão enfrentando um embate com o MEC no sentido de garantir a continuidade da formação com caráter universitário.

Enfim, como estudar um furacão, estando no meio dele?

Esse problema exigiu que enquanto pesquisadora, eu estivesse muito atenta às mudanças que estavam permanentemente sendo discutidas durante o decorrer desta pesquisa; acompanhando as discussões ocorridas nos encontros e seminários; as polêmicas travadas entre o movimento de professores e o MEC; as informações e matérias publicadas na impressa.

Assim, o material desta pesquisa não se restringiu aos conhecimentos e textos produzidos pela pesquisa acadêmica; englobando todo um material que está sendo produzido nos órgãos gestores da educação (decretos, leis, pareceres, diretrizes) e que está sendo analisado concomitantemente pelo conjunto de professores, pesquisadores e militantes da causa da educação.

---

[18] No caso da educação infantil, o problema é mais sério ainda, uma vez que não há uma fonte de recursos legalmente definido para a manutenção das creches e pré-escolas. Essa questão será aprofundada no decorrer deste trabalho.

Apresentando o texto

Como já foi afirmado, o objetivo geral desta tese é discutir o processo de formação de professores e professoras para a educação infantil nos cursos de pedagogia; é uma tentativa de relacionar três questões que têm sido tratadas na literatura educacional de forma separada: Profissão: magistério; Formação: pedagogia; Habilitação: educação infantil.

Assim, o primeiro capítulo procura contextualizar a situação atual da educação infantil no Brasil, destacando as ações nas últimas três décadas que apontam para a constituição de uma política educacional, para a construção de uma pedagogia da educação infantil e para a definição de uma política de formação de professoras para creches pré-escolas. O capítulo apresenta e discute as propostas governamentais, a legislação, o financiamento, os cursos de formação para profissionais da área, a produção acadêmica relativa à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Enfim, o primeiro capítulo discute a educação infantil como um campo de conhecimento em construção, com avanços e recuos; perdas e ganhos; conquistas e entraves.

O segundo capítulo discute a pedagogia, os cursos de pedagogia e a formação para a educação infantil. Ou seja, como a pedagogia, definida como uma ciência da prática e uma área de pesquisa, pode contribuir para o avanço do conhecimento a respeito da educação das crianças pequenas e para a elaboração de propostas educativas a serem desenvolvidas nos espaços coletivos da esfera pública que cuidam e educam essas crianças.

Para entender os limites e possibilidades da relação entre o curso pedagogia e a educação infantil, discuto a trajetória dos cursos de pedagogia, o debate atual a respeito dos fins e objetivos do curso, bem como do perfil profissional do pedagogo. Nesse contexto,

destaca-se o papel da ANFOPE [19] como entidade que vem liderando a luta pela formação, profissionalização e valorização do profissional da educação básica no Brasil, nas últimas décadas. O debate inclui, ainda, a questão da LDB, da criação do Instituto Superior de Educação e do Curso Normal Superior e a influência da orientação neoliberal que os governos federal e estadual vêm adotando em relação à política de formação de professores e da educação superior e como isso vem se refletindo nos cursos de pedagogia.

O terceiro capítulo discute especificamente qual é o espaço para a educação infantil nos cursos de pedagogia: quais disciplinas que tratam do tema, quais as ênfases dos cursos, que temas têm sido privilegiado, enfim, como os cursos de pedagogia têm incorporado a discussão a respeito da educação infantil, qual tem sido a fundamentação teórica dos cursos, quais as concepções de educação infantil tem orientado a formação.

Na análise das grades curriculares dos cursos de pedagogia, procurei considerar não apenas a presença dos temas ligados à educação infantil e a forma como os temas têm sido abordados, mas também a ausência de outros temas considerados fundamentais para a formação de profissionais para a educação infantil.

[19] A Anfope- Associação Nacional para a Formação de Professores vem liderando as discussões em torno da formação de professores no Brasil desde o início dos anos 80 e propondo modificações nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. A entidade foi criada em 1984, mas já existia como Comissão Nacional Pró-formação dos Educadores desde 1980.

I- Educação Infantil no Brasil: dois passos para frente, um para trás

> Deve-se recordar que o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexequibilidade. Quando se trata de fundamento enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições. (Norberto Bobbio.)

Pode-se afirmar que como conseqüência da mobilização ocorrida a partir do final dos anos 70, em torno da luta por creches e pré-escolas e da expansão da rede de educação infantil ocorrida nos anos 80, atualmente, a esfera pública já é reconhecida como um lócus para a educação das crianças pequenas. Ou seja, a família não é vista mais como a única responsável pela educação das crianças menores de 7 anos; tal responsabilidade pode ser compartilhada com equipamentos educativos como a creche e a pré-escola, que é um direito das crianças que deve ser garantido, regulamentado e fiscalizado pelo poder público.

No Brasil, nas últimas décadas, ocorreu um aumento da visibilidade da educação infantil nos meios acadêmicos, políticos e sociais. Tanto que ela é reconhecida, em termos legais, a partir da LDB de 1996 como a primeira etapa da educação básica, com destaque para sua função educativa que deve abranger o cuidado e a educação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas; é colocada como ponto de pauta nas plataformas das políticas educacionais e sociais e passa a ocupar um espaço - ainda que pequeno até os dias atuais - nos debates, encontros e seminários organizados por professores e pesquisadores da área da educação.

O reconhecimento do direito à educação das crianças pequenas em espaços púbicos e coletivos é um processo bastante recente cujos resultados ainda estão muito aquém das reais necessidades da infância brasileira. Apesar do aumento significativo de crianças atendidas em creches e pré-escolas no Brasil; apesar de uma relativa melhoria nas

condições de atendimento nas creches e pré-escolas (conquistada fundamentalmente em função de uma maior fiscalização, tanto da população como de órgãos públicos) e apesar das várias iniciativas para se melhorar a qualificação dos profissionais da área nas últimas décadas, a educação infantil ainda é um nível educacional com sérias deficiências, mesmo porque a precariedade das condições da educação pública no Brasil é uma característica que perpassa todos os níveis educacionais.

Assim, se por um lado, temos alguns avanços significativos na área, por outro, a constatação é que a política de educação infantil implementada no país, ainda está muito longe de efetivar a garantia do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Considerando que a implantação e consolidação de uma política educacional ocorrem com alguns passos para frente, outros para trás ou para os lados, alguns saltos, e ainda alguns momentos de inércia, neste capítulo, pretendo apresentar e discutir a situação atual da educação infantil brasileira, no sentido de delimitar qual o espaço que a mesma vem ocupando nas políticas públicas educacionais, nas pesquisas acadêmicas e nos cursos de formação para o magistério.

1. 1. A construção da política da Educação Infantil

A década de 90 foi um período bastante rico para o aprofundamento das discussões em torno da construção de uma política de educação infantil e de uma proposta pedagógica para o trabalho educativo nas creches e pré-escolas brasileiras. A inclusão na Constituição de 88 da educação infantil como um direito das crianças menores de 7 anos de idade e como um dever do Estado, ao mesmo tempo em que foi fruto da organização e mobilização de diversos setores sociais, ocasionou a mobilização de professores e pesquisadores da área em torno da elaboração de propostas a serem incorporadas na nova LDB.

As entidades de professores e pesquisadores da área organizaram congressos, seminários, realizaram pesquisas e publicações a respeito da situação da educação infantil

brasileira. Enfim, se mobilizaram no sentido de garantir que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estava sendo elaborada, contemplasse os recentes avanços que a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade vinha conquistando e garantisse formas de efetivá-los.

Essa mobilização 'forçou' o reconhecimento da importância e da necessidade de se aprofundar o debate a respeito da educação infantil com o envolvimento da sociedade civil e da esfera governamental. O MEC organizou no período uma série de encontros e publicações – o I e II Simpósio Nacional de Educação Infantil, respectivamente em 1994 e 1996 e os cadernos do MEC que tratam da situação da educação infantil, apontando os avanços e as carências em nível nacional. [20]

A série de publicações, conhecida como os *cadernos das carinhas,*[21] exerceram um papel fundamental a partir do início dos anos 90. Isso porque sistematizaram e apresentaram dados estatísticos a respeito da situação da educação infantil e dos profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas brasileiras, dados que até então eram raros, pouco conhecidos, desencontrados, apresentando grandes discrepâncias entre os dados do MEC e do IBGE. (Rosemberg, 1989).

Além disso, incorporam os avanços teóricos alcançados pelos professores e pesquisadores da área no que diz respeito às funções que as instituições de educação infantil devem ter, ou seja: a de cuidar e educar. Assim, essa série de publicações representa um compromisso que o setor educacional começava a assumir com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

---

[20] Os cadernos publicados pela COEDI/MEC são: "Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise" (1996), "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (1995), "Educação Infantil : Bibliografia Anotada" (1995). "Por uma política de formação do profissional de educação infantil" (1994), "Educação infantil no Brasil: situação atual" (1993), Política de educação infantil (1993).

[21] As 'carinhas' eram desenhos de rostos de crianças negras, índias, brancas que ilustravam as capas dos cadernos e que procuravam simbolizar a diversidade e a heterogeneidade da realidade da educação infantil brasileira, apontando para a necessidade de formulação de uma 'pedagogia da diferença'. Esses cadernos foram publicados durante a gestão de Ângela Barreto junto ao COEDI e que foi um período marcado pela busca da participação de várias entidades ligadas à educação infantil como ONG's, universidades.

È importante ressaltar, também, a participação de professores e pesquisadores da educação infantil na elaboração dessas publicações que foram precedidas de encontros, seminários e levantamentos de dados que possibilitaram delinear objetivos, metas, diretrizes para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade de todo o Brasil.

Em relação à formação dos profissionais, o documento "Política de Educação Infantil" (MEC, 1993) traz as seguintes determinações:

- criação de formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de educação infantil deverão ser assegurados;
- a formação inicial em nível médio e superior dos profissionais de educação infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional;
- condições deverão ser criadas para que os profissionais de educação infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo mínimo de 8 anos.

Em 1994 aconteceu o Encontro Técnico: 'Política de Formação do Profissional de Educação Infantil', também organizado pelo MEC, que reuniu especialistas da área com o objetivo de fornecer subsídios para a elaboração de uma política de formação de profissionais da educação infantil. O encontro contou com a participação de profissionais do sistema de ensino, de agências de formação e de outras organizações que atuam na área e representantes dos conselhos de educação de âmbito federal e estadual. O encontro gerou um Relatório Síntese (Kramer, 1994b) contendo os subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil, que apontam algumas orientações que até os dias de hoje são referências para a elaboração de projetos de qualificação e formação profissional para a educação infantil. [22]

[22] Os resultados do encontro são: 1. o docente da educação infantil tem a função de educar e cuidar de forma indissociável da criança na faixa de 0 a 6 anos deidade; 2. os docentes de educação infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena) admitida como formação mínima a

Outro documento de fundamental importância para a educação infantil foi 'Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças' (MEC, 1995), que estabelece os critérios de qualidade na educação infantil, definidos a partir dos direitos e das necessidades das crianças, quais sejam: o direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação na creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A definição dos critérios de qualidade é um marco pois desloca os objetivos da educação infantil, tanto de uma concepção assistencialista, que prioriza o atendimento ligado aos cuidados com o corpo e com a saúde, como também, da visão escolar que limita a educação infantil ao treinamento de habilidades. Nas duas perspectivas, a criança é vista como um ser incompleto, seja porque é pobre, seja porque sua família não 'pode' se responsabilizar pelo seu cuidado e educação.

A partir da definição desses critérios de qualidade, os objetivos da educação infantil assumem um caráter muito mais amplo, pois são definidos a partir da concepção de criança como sujeito portador de direitos. Os Centros de Educação Infantil passam a ser espaços de garantia do direito a uma infância digna, direito de todas as crianças brasileiras.

---

oferecida em nível médio (modalidade normal); 3. a formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil terá como fundamentos: associação entre teoria e prática, o conhecimento da realidade das creches e pré-escolas visando à melhoria na qualidade do atendimento, aproveitamento de acordo com normas específicas, da formação e experiências anteriores em instituição de educação; 4. o currículo da formação inicial do profissional de educação infantil deve contemplar: conhecimentos científicos básicos para sua formação como cidadão, conhecimentos necessários para sua atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena; estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos do próprio profissional em formação; levar em conta os valores e saberes desse profissional produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e de trabalho; incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino; 5. formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade quanto no que diz respeito à progressão na carreira.

Essa trajetória de construção da política de educação infantil que, pelo menos em parte estava sendo construída com a participação de pesquisadores da área, foi interrompida pelo MEC de uma forma arbitrária e centralizadora com o lançamento do 'Referencial Nacional de Educação Infantil', uma publicação em três volumes[23] que se propõe a:

> ser um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (p.13)

O Referencial foi elaborado por uma equipe de professores e pesquisadores contratados pelo MEC com a colaboração de pareceristas de algumas universidades e foi distribuído para todas as professoras de creches e pré-escolas, em todo o país.

Cerisara (1999) analisa os pareceres dados por pesquisadores de todo o Brasil a respeito dos Referenciais e aponta as críticas e sugestões em relação aos aspectos formais do documento, à linguagem utilizada e aos seus conteúdos. Uma das críticas mais apontadas pelos pareceristas refere-se à tendência de antecipação da escolarização que predomina nas orientações do documento. Segundo a autora:

> O aspecto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas foi o de que a educação infantil é tratada como ensino, trazendo para a área, a forma de trabalho do ensino fundamental (...) alguns pareceristas afirmam que o referencial considera a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental , mas acaba tratando a educação infantil como algo subordinado ao mesmo. (p.28)

A adoção do modelo do ensino fundamental na educação infantil só pode ser superada com a construção de uma proposta pedagógica que inclua a participação dos diversos profissionais que trabalham na área e ao mesmo tempo com formação e qualificação de pessoal para que tal proposta respeite as especificidades da criança de 0 a 6 anos de idade. No entanto, o Referencial não discute quem é o profissional da educação

[23] Os títulos dos volumes são: vol I- Introdução, vol II- Formação pessoal e social, vol III- Conhecimento de mundo.

infantil, o documento é quase omisso. Em apenas 02 páginas chama atenção para a situação da precária formação do profissional e aponta:

> a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (p.39).

Na verdade, o Referencial foi elaborado num processo centralizador e autoritário que não respeitou o processo de construção da pedagogia da educação infantil que estava em curso no país e que apontava para uma pluralidade de idéias e experiências que estavam sendo realizadas e que precisavam ser socializadas e avaliadas pelo conjunto de pesquisadores e professores da área, antes de se produzir e publicar um documento único, padronizado, que pretende ser referencial para uma profissão que está sendo inventada coletivamente. (Cerisara, 1999)

Assim, o Referencial representa uma ruptura com a discussão e construção coletiva de uma proposta educativa para as creches e pré-escolas que, naquele momento, apresentava avanços e retrocessos, mas que refletia a diversidade e a complexidade que caracterizam um processo que se quer coletivo e plural.

O Referencial se insere numa série de documentos produzidos e publicados pelo MEC na última década que apresentam propostas pedagógicas para a educação básica nas diferentes áreas do conhecimento, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o Referencial para Cursos de Formação de Professores (1998), o Referencial para a Educação Indígena (1998).

Tendo como base uma política centralizadora, o MEC vem publicando esses materiais que visam apresentar ao conjunto de professores as diretrizes e propostas curriculares a serem implementadas nas escolas de todo o país, em todos os níveis de ensino. Apesar do discurso oficial falar em participação, democratização e respeito às diferenças regionais, tais documentos foram elaboradas por equipes de especialistas que em

nome da eficiência e da qualidade, impuseram 'pacotes' [24] de propostas para que os professores as executassem.

O contexto no qual se delineiam essas publicações é a política neoliberal que se caracteriza *por uma dinâmica aparentemente paradoxal: as lógicas articuladas de descentralização-centralizante e centralização-descentralizada*. (Gentili, 1996: 27).

Segundo Gentili (op.cit.)

> O estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, os professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (p.27)

É nesse contexto que, em termos de financiamento houve um retrocesso sem precedentes na história da educação infantil. O acúmulo de 'forças' que professores, pesquisadores e militantes da educação infantil vinham construindo durante o decorrer dos anos 80 e 90 foi seriamente ameaçado com a promulgação da Lei do FUNDEF.

1. 2. No meio do caminho tinha o FUNDÃO

Em setembro de 1996, o governo federal fez aprovar no Congresso Nacional a Emenda Constitucional 14, que, entre outras disposições, obriga Estados, Distrito Federal e

---

[24] É preciso ressaltar que os documentos produzidos pelo atual governo federal diferem dos pacotes educacionais elaborados no período da ditadura militar pois agora se apresentam como parâmetros, como uma referência para o trabalho dos professores e não como um modelo único. No entanto, utilizo o termo 'pacote' pois esses documentos mantêm o caráter de exclusão da participação dos professores na elaboração do referido material.

municípios a aplicarem, até 2006, pelo menos 60% do percentual constitucional mínimo de 25%, (ou seja, 15%) da receita de imposto no ensino fundamental, e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

No Fundef fica retido, compulsoriamente, 15% do valor relativo a determinados repasses feitos aos estados e municípios, via transferências constitucionais; recursos esses que são redistribuídos na proporção do número de alunos do ensino fundamental que estados e municípios tiverem matriculado nas suas redes, tendo como referência um *per capita* definido no ano anterior. O cálculo desse *per capita* se fará anualmente com base nos dados do censo escolar e da previsão da receita para o ano seguinte, onde o total de recursos que deverá ser aplicado no ensino fundamental é dividido pelo número de alunos desse nível de ensino.

O Fundão (como ficou conhecido nos meios educacionais) foi propalado pelo governo federal como a solução para os problemas do estado caótico do ensino fundamental público brasileiro; um fundo que iria distribuir melhor os investimentos na educação, melhorar a qualidade das escolas públicas e aumentar os salários dos professores de todo o Brasil.

No entanto, como isso aconteceria na prática?

Primeiro, nenhum dinheiro novo na educação! O que se fez foi socializar a miséria. Ou seja, partindo do pressuposto que os recursos que são aplicados na educação são suficientes, mas mal administrados, o governo federal se apropria desses recursos e os divide entre estados e municípios que devem utilizá-los exclusivamente no ensino fundamental. Além disso, o governo federal reduziu o percentual que aplicava na educação de 50% para 30% do percentual de sua receita vinculada à educação. (Davies, 1999)

Em segundo lugar, a criação do Fundo inaugura uma política de prioridade (leia-se exclusividade) para o ensino fundamental que exclui os outros níveis de ensino como a educação infantil, o ensino médio, o ensino técnico, a educação de jovens e adultos e outras modalidades de educação.

Davies (op. cit.) analisa o Fundef e o orçamento da educação brasileira e *desvendando a caixa preta* aponta as seguintes implicações para a sua aplicação:

> (1) a participação ínfima do governo federal no financiamento do FUNDEF e a diminuição da sua responsabilidade financeira constitucional com o ensino fundamental; (2) o não cumprimento da lei do FUNDEF pelo governo federal ao estipular R$ 315 como o valor anual mínimo por matrícula em 1998 e 1999, quando o legal seria superior a R$ 4000; (3) o não aumento de recursos para a educação básica como um todo, não contribuindo para seu desenvolvimento; (4) o incentivo à superlotação das salas de aula pelos governos por causa do critério de redistribuição dos recursos do Fundef com base em números de matrículas no ensino fundamental regular; **(5) o enfraquecimento e desarticulação do sistema de ensino público ao não incluir as matrículas da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio para a redistribuição dos recursos do Fundef; (6) a não valorização do magistério como um todo**; (7) a fiscalização débil da aplicação dos recursos de Fundef, pelo fato de os Conselhos Federal, Estaduais e Municipais responsáveis por essa tarefa, embora chamados de Acompanhamento e Controle Social, serem dominados por representantes estatais. (p. 4) (grifos meus)

Assim, o Fundef além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do ensino fundamental, contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que as matrículas da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio não são contabilizadas para efeitos da distribuição dos recursos. Como somente as matrículas no ensino fundamental valem para a obtenção dos recursos do Fundef, as autoridades educacionais vem deixando de lado os demais níveis de ensino comprometendo a melhoria da qualidade da educação básica como um todo: educação infantil ensino fundamental e ensino médio.

Isso significa, também, menos recursos para a formação inicial de profissionais da educação, que era atribuição do ensino médio e menos (ou nenhum) recurso para a educação continuada de profissionais das outras modalidades da educação que não o ensino fundamental. Nesse caso, a educação infantil é mais uma vez penalizada porque o seu quadro profissional apresenta os mais baixos níveis de formação, portanto é o conjunto de

profissionais que mais necessita, tanto de cursos de formação inicial (em cursos profissionalizantes de nível médio, modalidade normal) como de cursos de formação em serviço. O Fundef, restringindo os recursos à formação de professores do ensino fundamental, emperra o processo de formação para a educação infantil.[25]

Com isso, *a educação infantil é uma das mais novas vítimas, em função das propostas neoliberais que vêm sendo implantadas no país nesta década, em especial no atual governo federal.* (Arelaro, 1999: 1)

O que ocorre a partir da aplicação das regras do Fundo é a 'exclusivização' do ensino fundamental pois se o número de crianças nas creches e pré-escolas não pode ser contabilizado para receber as verbas do Fundo, os estados e municípios conseqüentemente passaram a diminuir ou refrear o atendimento às crianças na educação infantil.

Assim, em vários municípios, muitas crianças deixaram de receber atendimento em período integral, outras (principalmente as de 6 anos) foram incorporadas ao ensino fundamental. As pesquisas a respeito dos impactos do FUNDEF na educação infantil apontam que já houve uma diminuição no ritmo de expansão da rede de creches e pré-escolas.[26]

---

[25] Os impactos do FUNDEF na educação infantil foi debatido em dezembro de 1999 por pesquisadores no Seminário 'Educação Infantil Pós-LDB' organizado pela Fundação Carlos Chagas, Fórum Paulista de Educação, Fóruns Estaduais de Educação Infantil do Brasil, com o apoio da Fundação Orsa.

[26] Atualmente, a questão do financiamento da educação infantil (falta de clareza na definição nas fontes de financiamento, cortes nos recursos por parte dos municípios) tem sido uma das questões mais preocupantes para o conjunto de professores, pesquisadores e militantes da educação infantil. Um exemplo disso, é a mobilização do Movimento Interforuns que congrega os Fóruns municipais e estaduais de educação infantil de todos os estados brasileiros que realizou nos dias 23 e 24 de abril de 2002, o 'Simpósio Educação Infantil: construindo o presente', juntamente com a Comissão de Educação do Senado Federal, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, a Universidade de Brasília-UNB, a Confederação Nacional da Indústria-CNI e o Serviço Social da Indústria-SESI e a UNESCO. O Simpósio reuniu mais de 700 pessoas de todo o país entre legisladores, estudiosos, dirigentes públicos, professores e outros interessados na educação da criança de 0 a 6 e teve os seguintes objetivos: 1. discutir e propor soluções para os principais entraves ao alcance das metas do PNE, referentes à expansão e ao aperfeiçoamento da Educação Infantil; 2. incluir a expansão e o aperfeiçoamento da Educação Infantil na agenda política brasileira; 3. divulgar uma Carta-Compromisso para o cumprimento das metas sobre a Educação Infantil nos níveis nacional, estaduais e municipais da educação. Tal carta aponta os seguintes compromissos em prol das crianças de 0 a 6 anos de idade:

Guimarães (1999) analisando o impacto do Fundef para a educação infantil no Estado de São Paulo afirma que:

> para os municípios que já prestavam bons serviços para a pré-escola, a absolutização do ensino fundamental pode significar a derrocada da educação infantil, que não tinha financiamento específico, mas tinha os recursos que deveriam ser aplicados no ensino fundamental e , agora, corre o rico de não ter nenhum dos dois. (p.13)

O referido autor apresenta os seguintes dados:

Educação Infantil- Evolução percentual na oferta de vagas nos municípios- Censo escolar-1997 a 1999

Instâncias administrativas	1997	1998	1999
Brasil	**63**	**66**	**66**
Norte	44	54	56
Nordeste	58	62	62
Sudeste	75	76	75
São Paulo	**85**	**85**	**84**
Sul	56	60	60
Centro-oeste	33	41	42

Fonte:MEC/INEP/SEEC/1999

---

1. Lutar pela derrubada dos vetos presidenciais ao Plano Nacional de Educação-PNE, sobretudo ao artigo 1 do item Financiamento, referente aos Objetivos e Metas do plano, que impede elevar o investimento em educação para, no mínimo, 7% do PIB.
2. Garantir que na votação do Plano Plurianual do Governo Federal (PPA) e das leis orçamentárias sejam assegurados recursos específicos para a expansão e a melhoria da Educação Infantil em creches e pré-escolas, o que inclui os programas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil.
3. Exigir, em todos os níveis de governo, a alocação de recursos e a transparência na aplicação dos mesmos, assim como uma ação integrada das políticas de educação infantil, assistência e saúde destinadas às crianças de 0 a 6 anos.
4. Exercer o controle social no sentido de fazer cumprir os dispositivos legais e normativos referentes à educação, especialmente à Educação Infantil, garantindo os direitos já conquistados.
5. Fazer com que a União, os Estados e os Municípios cumpram, de forma compartilhada, seu papel de atender com qualidade à demanda por creches e pré-escolas em período integral e por formação do professor de Educação Infantil em nível médio na modalidade normal, conforme previsto no artigo 62 da LDB.
6. Articular e pressionar para que o Congresso Nacional elabore e aprove lei complementar, fixando normas para a colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, conforme previsto no parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal.

De 1997 para 1998, considerando-se o país todo houve um pequeno crescimento (3%) na participação dos municípios na matrícula inicial de educação infantil. Este índice só foi menor na região sudeste (1%) com certeza pela estagnação verificada no Estado de São Paulo. Já no período entre 1998 e 1999, em termos nacionais, houve uma desaceleração no crescimento, mantendo-se no mesmo nível do ano anterior para todas as regiões, exceto pra a região norte onde, ainda cresceu 2% e para a região sudeste onde houve recuo de 1%, exatamente a redução verificada no estado de São Paulo. (Guimarães, op.cit.)

Nesse sentido, as conclusões do autor não são nada otimistas:

> É possível e bastante provável que, onde não havia pré-escola antes da implantação do Fundef, ela não venha existir jamais, se mantidas as condições atuais. Onde ela existe e tem forte inserção na comunidade, ela pode até subsistir, com pouquíssimas chances de expansão. (Guimarães, op. cit.: 18.)

Arelaro (op.cit.) chama atenção para o fato de que os avanços conquistados na educação infantil, nas últimas décadas, vêm sendo seriamente prejudicados pelos impactos do FUNDEF.

> Em 25 anos, de 1970 a 1994, este atendimento teve um crescimento de 1520%!!! Pulamos de 374.000 crianças atendidas na pré-escola para 5.587.000! Ou seja, 48% do total de crianças de 4 a 6 anos no Brasil (9,9 milhões estavam matriculadas numa pré-escola contra 28,6% em 1985!). (p.1)

É preciso lembrar ainda, que tais dados são referentes à pré-escola, ou seja, crianças de 4 a 6 anos de idade que eram atendidas por redes de educação infantil já consolidadas e reconhecidamente assumidas por governos municipais. No entanto, não estão incluídas as crianças de 0 a 3 anos de idade que freqüentam as creches e que numericamente representam um número muitíssimo reduzido (em torno de 10% no Brasil). Como ficará então, esse nível educacional que faz parte da primeira etapa da educação básica e que está garantido na Constituição Brasileira como um direito das crianças, um dever do Estado e uma opção das famílias?

> A expansão desse atendimento só está previsto para o investimento privado ou como modernamente se costuma denominar, comunitário. Isso significa dizer que o dever do Estado para com a educação infantil só será consolidado mediante a mobilização da *sociedade* para *juntos* (Estado e sociedade), decidirem quem, quando e de que maneira vai-se chamar a população para que ela mesma resolva seus problemas (de forma criativa, é claro), mas fundamentalmente, sem ônus para o Estado. (Arelaro, op. cit: .6) (grifos da autora)

Assim, os recursos do FUNDEF privilegiam (exclusivizam) o financiamento do ensino fundamental; a educação infantil fica sem fonte de financiamento, é excluída das políticas públicas; o Estado se descompromete com esse nível da educação e a sociedade é chamada a assumir mais um encargo.[27]

Essa é mais uma peça da lógica da política neoliberal: o Estado diminui sua ação nas políticas sociais, o serviço público é sucateado pois não há recursos para investimentos na manutenção e melhoria do atendimento à população; a sociedade é chamada a assumir essas responsabilidades e o que era um problema coletivo, público passa a ser de um grupo particular, específico, privado que deve ser resolvido em instâncias específicas.

> ...os indivíduos são também culpados pela crise (...) Os pobres são culpados pela pobreza, os desempregados pelo desemprego, os corruptos pela corrupção, os favelados pela violência urbana, os pais pelo rendimento escolar de seus filhos, os professores

[27] No momento da redação desta tese, está acontecendo um fato que representa bem essa forma da política neoliberal de transferir para a sociedade os encargos com os serviços públicos. Tudo começou em maio de 2002, quando a Prefeitura Municipal de Guarulhos (SP) entrou com processo junto ao CNE, solicitando parecer sobre a instituição (regulamentação) de creches domiciliares, sob a justificativa da impossibilidade financeira imediata de atendimento à demanda de crianças de 0 a 3 anos daquele município. O parecerista responsável (o Conselheiro Padre Paulo de Santa Catarina) manifestou-se FAVORÁVEL à aprovação (e regulamentação) desta 'modalidade alternativa'. Esse fato ocasionou a mobilização de profissionais da educação infantil de todo o país, que se manifestaram contrários a essa proposta por entender que ela representa uma 'volta ao passado', quando a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade era realizada em péssimas condições de infra-estrutura, sem pessoal qualificado, sem previsão de recursos orçamentários; ou seja, uma proposta que há mais de vinte anos foi aplicada, avaliada e superada. O MIEB- Movimento Interforuns contatou os conselheiros do CNE através de cartas, telegramas de protesto e a votação foi adiada para maiores discussões. Essa é uma questão preocupante porque a proposta de creches domiciliares vem sendo apontada como solução para a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, por conta da ausência de recursos próprios para a primeira etapa da educação básica. Ou seja, mesmo os municípios que querem cumprir (pelo menos no mínimo) o atendimento a esse nível educacional, vêm recorrendo a tais alternativas.

> pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social. (Gentili, 1996: 22)

Assim, a luta pelo direito das crianças de 0 a 6 anos de idade e de suas famílias, os avanços conquistados na legislação, a disputa e a conquista de espaços nos meios acadêmicos e políticos que fazem parte da história da educação infantil nas últimas décadas não foi o suficiente para garantir a implementação de uma política pública que efetivasse o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Hoje, o desafio ainda é grande, porque a legislação não garantiu formas de financiamento para a implantação da política de educação infantil tão discutida durante décadas e principalmente por causa da política neoliberal que vem dilapidando os direitos sociais conquistados pela sociedade brasileira na Constituição de 88.

1. 3. A pedagogia da educação infantil: 'crescendo e aparecendo' [28].

Nesse contexto de avanços e recuos da política de educação infantil, um outro aspecto a ser considerado é o conjunto da produção acadêmica da área que tem procurado aprofundar os conhecimentos a respeito das especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade e a respeito das instituições que historicamente têm se responsabilizado pela educação e cuidado das mesmas.

Strenzel (2000) demonstra o crescimento do número de teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil que se referem à educação infantil. Analisando a produção entre os anos de 1983 e 1998, a autora apresenta os seguintes dados: foram defendidas 13 dissertações em 1983 e 33, em 1998 (totalizando 321 no período); as teses passaram de 1 em 1984 para 11 em 1989 (totalizando 38 no período). A partir desses dados, a autora mostra que o crescimento do número de trabalhos se deu primeiro em nível

[28] Referência ao texto de Campos e Haddad, 1992.

de mestrado, a partir do final dos anos 80 e, em relação ao doutorado, este crescimento é mais recente pois as teses se concentram entre os anos 1995 e 1998, somando 30 teses no período, o que corresponde a 76, 93% do total.

Assim, *esses dados revelam que a educação infantil é uma área em que os pesquisadores se encontram em início de carreira e em processo de formação*. (Strenzel, op. cit: 41)

A autora dividiu as pesquisas em grupos temáticos, quais sejam: (1) Teoria e Prática pedagógica, (2) História e Política da educação infantil e (3) Identidade e formação dos profissionais, destacando as contribuições da área da Psicologia, das Ciências Sociais e da Pedagogia e analisando as diversas metodologias utilizadas nas pesquisas.

As pesquisas analisadas por Strenzel (op. cit.) demonstram uma grande diversidade entre elas, mas apontam para a construção de um conjunto de conhecimentos a respeito das crianças pequenas e para a sistematização acadêmica dos conhecimentos referentes à educação infantil.

É o que Rocha (1999) chamou de Pedagogia da Educação Infantil que engloba a construção de um corpo teórico com conhecimento a respeito da infância e da criança: dos aspectos históricos, sociais, culturais referentes a essas categorias; dos processos de interação e socialização entre as crianças e entre elas e os adultos.

A elaboração desses conceitos requer a contribuição de diversas ciências como a antropologia, a psicologia, a sociologia, a história, entre outras. A construção da pedagogia da educação infantil envolve, também, a definição de uma prática profissional com saberes, atitudes e práticas delimitadas; a definição de um perfil profissional e por fim, a definição da pedagogia como uma ciência teórico-prática.

> A pedagogia da educação infantil surge como uma reflexão que ganha corpo, procedimentos e conceitualizações próprias e que possui a centralidade de uma ciência pedagógica por conter duas dimensões: a praxiológica e a reflexológica. Sai da prática e

> a ela se volta não apenas para descrever e explicar, mas para indicar instrumentos de ação. (idem: 43)

Segundo a referida autora, esse conjunto de conhecimentos tem contribuído para a elaboração de um conceito de Educação Infantil, de forma mais independente do conceito de educação escolar, com o objetivo de proporcionar à criança pequena uma educação que seja de qualidade, com garantia dos seus direitos e que melhore suas condições de vida.

Isso significa pensar em alternativas pedagógicas que a considere como um ser capaz, que sabe, que faz, que pode produzir e trocar conhecimentos com outras crianças e outros adultos. Significa romper com a concepção de criança como um vir a ser, alguém incompleto, incapaz, que precisa ser preparado para o futuro; alguém cujo desenvolvimento precisa ser estimulado, acelerado para que se torne um ser produtivo e consumidor o mais cedo possível.

Enfim, significa pensar num projeto pedagógico que tenha como base as especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade que incluem as dimensões do lúdico, do imaginário, do social, do emocional, do cultural, entre outras dimensões humanas.

A elaboração desse projeto pedagógico implica na formação e qualificação de profissionais de creches e pré-escolas que sejam capazes de planejar, executar e avaliar situações educativas nos espaços de educação e cuidado das crianças pequenas. Assim, a construção da pedagogia da educação infantil se constitui através das pesquisas e estudos elaborados nos meios acadêmicos a respeito das práticas vividas pelas crianças, professoras e pais nos Centros de Educação Infantil; no entanto, envolve, também, o processo de socialização, entendida como trocas e críticas desses conhecimentos. Os cursos de formação inicial e continuada são espaços não apenas de transmissão desses conhecimentos, como também de re-elaboração dos saberes juntamente com os profissionais que lidam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas. Por isso, são espaços essenciais e fundamentais na construção da pedagogia da educação infantil.

1. 4. Os cursos de formação e a formação nos cursos

No Brasil, a formação de professores para os primeiros anos da educação básica tem sido realizada nos cursos de nível médio – o antigo curso normal que com a Lei 5692/71 passa a ser chamado de habilitação para o magistério - e no nível superior, no curso de pedagogia.

As primeiras iniciativas para a formação de professora de criança pequena podem ser observadas nos pareceres de Rui Barbosa em 1882 que analisam os cursos normais que deveriam ter dois anos de prática para preparar professores de instituições infantis e elementares e se refere à formação das primeiras professoras para os jardins de infância, as jardineiras. (Kishimoto, 1994)[29]

A história da educação infantil aponta para a dupla trajetória das instituições de educação infantil: a ênfase no aspecto educacional nos jardins de infância, mais tarde chamados de pré-primário e de pré-escolar e a tradição de guarda visualizada nas creches e escolas maternais destinadas às crianças pobres e abandonadas. (Vieira, 1999).

Ou seja, a educação da criança pequena no Brasil, historicamente, foi diferenciada conforme os segmentos de classe. Para as crianças ricas, a educação pré-escolar, com métodos e atividades pedagógicas voltadas para o dito desenvolvimento social, cognitivo e de outras habilidades, já era oferecida, inclusive pelo poder público, desde as primeiras décadas da República. Para as pobres, se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e a higiene e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade[30].

---

[29]Apesar de no Brasil existirem cursos preparatórios para jardineiras desde o final do século XIX, somente os trabalhos que se referem especificamente à história da educação infantil é que trazem informações e reflexões a respeito de como se estruturou a formação de professoras para crianças pequenas. Isso é explicado porque só muito recentemente a educação infantil passou a fazer parte do sistema educacional como primeira etapa da educação básica, mesmo assim, não obrigatória.

[30]Khulmann (1991) analisando a história das instituições de atendimento à criança pequena, afirma que é falsa a dicotomia entre assistência e educação, pois a concepção assistencialista, presente nas instituições que atendiam as crianças pobres, trazia implícita uma proposta educacional que se caracterizava como uma proposta de educação para a formação de bons hábitos e bom comportamento e de obediência nas crianças, ou seja uma educação para a submissão que servia à dominação de classe e para a manutenção do *status quo*. Assim, *a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre a creche e a pré-escola, ma as que o recorte*

Assim, as profissionais que trabalham nessas instituições, também, têm trajetórias diferenciadas pelas funções desempenhadas, pelos conhecimentos requeridos, pelo público atendido, pelo status do trabalho desenvolvido e pela formação.

Nas palavras de Vieira (op. cit.) :

> se para as creches, o profissional requerido vinha da área da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores, (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos. (p. 33)

Portanto, os conhecimentos e a formação das profissionais da educação infantil foram se constituindo de formas diferenciadas: as profissionais de creche que na prática, foram adquirindo conhecimentos sobre a criança pequena e criando um conjunto de práticas, com ênfase nos aspectos de higiene, saúde e comportamento. E as professoras das salas de jardim da infância ou pré-escolar que com formação inicial para o magistério trabalhavam com as crianças de 5 e 6 anos com o propósito de prepará-las para o processo de escolarização.

No entanto, já existia uma demanda pela formação de profissionais para a educação das crianças pequenas que era atendida por cursos de formação em serviço, projetos de extensão universitária, cursos promovidos por instituições como a OMEP, LBA[31] e outras entidades que se caracterizavam como cursos rápidos, de tendência pragmática, para aprender o que e como fazer.[32]

---

institucional situa-se na sua destinação social (...) creche e pré-escolas se constituíram historicamente como instituições educacionais. Algumas foram criadas para os pobres, outras não.(p.93)

[31]OMEP- Organização Mundial para a educação Pré-escolar e LBA- Legião Brasileira de Assistência.

[32]Além disso, podemos citar os manuais elaborados e divulgados pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que assumiu responsabilidades com a pré-escola nos anos 70 e ainda várias publicações do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que tinham como objetivo subsidiar os programas financiados e implementados por esses órgãos e orientar a prática das profissionais.

De acordo com algumas pesquisas que venho desenvolvendo no estado de Mato Grosso do Sul é possível citar exemplos desse tipo de formação:

- os cursos de formação para as professoras que trabalharam na *Casa-escola infantil do bom senso*, nos anos 70, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação;[33]
- os cursos do PROAPE (Programa de Atendimento ao pré-escolar);[34] e os cursos do PROEPRE (Programa de Educação Pré-escolar)[35] oferecidos também pela Secretaria Estadual de Educação através de convênios com o MEC, nos anos 80.
- os cursos da OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-escolar) que capacitavam as professoras para atuarem na pré-escola até o início dos anos 90, inclusive com o reconhecimento da legislação no Conselho Estadual de Educação/MS que exigia o curso de 120 horas (posteriormente passou para 240) como requisito mínimo para assumir uma sala de pré-escola na rede oficial de educação.

Assim, a formação de professoras para as crianças menores de 7 anos de idade segue, também, uma trajetória dupla. Por um lado, é realizada em cursos específicos de formação em serviço, sem o caráter formal de escolarização. Esses cursos geralmente se destinam a profissionais que já trabalham nas instituições de educação e/ou guarda de

---

[33]Esse projeto foi a primeira iniciativa pública de educação das crianças de 4 a 6 anos de idade no estado e se baseava na metodologia montessoriana. As professoras faziam cursos, através de apostilas, que as instrumentalizavam para aplicar as etapas do método e utilizar o material montessoriano nas salas do jardim da infância. (Silva, 2001)

[34]O PROAPE foi um projeto realizado pelo MEC em convênio com o INAN (Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição) em vários estados brasileiros que visava complementar a alimentação das crianças de 4 a 6 anos de idade e para isso as reunia em espaços alternativos (até 100 crianças) com professoras, monitoras e mães que ficavam responsáveis pelas atividades de recreação e nutrição das crianças. Nos cursos as professoras aprendiam como desenvolver atividades de recreação e como preparar a merenda fornecida pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante). (Silva, 1997)

[35]O PROEPRE foi um projeto implementado pelo MEC que visava a implantação de uma proposta pedagógica baseada na teoria piagetiana. Nos cursos, as professoras aprendiam as etapas de desenvolvimento infantil segundo Piaget, os experimentos piagetianos e as atividades a serem desenvolvidas com as crianças para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático. (Silva, 1997)

crianças pequenas e são proporcionados pelos próprios órgãos mantenedores dos programas ou projetos nos quais trabalham os profissionais.[36]

E por outro lado, é realizada, também, em cursos de formação inicial para o magistério - curso normal e de pedagogia - com a introdução de conteúdos e/ou disciplinas referentes à pré-escola nas grades curriculares dos referidos cursos. Apesar da prioridade na formação de professores para as séries iniciais, os cursos de magistério em nível médio e os de pedagogia foram aos poucos, incorporando disciplinas que tratam da especificidade das crianças pequenas; inicialmente as de 4 a 6 anos e atualmente, nos cursos de pedagogia, inicia-se a introdução dos conhecimentos a respeito das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Alguns dados da história da formação de professores no Brasil mostram como a educação das crianças menores de 7 anos foi sendo incorporada nos cursos de formação para o magistério:

1. Em 1896, é criada pelo poder público, a primeira unidade pré-escolar a ser mantida com recurso governamental, instalada junto à Escola Normal Caetano de Campos para ser um espaço de formação das alunas do curso Normal;
2. A lei orgânica do ensino Normal (decreto-lei n.° 8530 2/1/46) exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim de infância e um ginásio oficialmente reconhecido para a realização dos estágios. (Tanuri, 2000);
3. Nos anos 50 surgem seis cursos de pedagogia com formação para a educação pré-escolar. (Kishimoto,1999);
4. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro é constituído desde a sua criação em 1932, de uma Escola Secundária e uma Escola de Professores, tendo como anexos, para fins de demonstração e prática de ensino, um Jardim da Infância e uma Escola Primária. Em 1949 foi criado nesse mesmo Instituto, o Curso de Especialização em Educação Pré-escolar, sob a coordenação de Heloísa Marinho e que, ao longo dos

[36]Alguns dados mostram a precariedade da situação da formação dos profissionais que cuidam e educam as crianças brasileiras nas creches e pré-escolas: segundo o MEC, o número de profissionais com segundo grau completo corresponde a 66,63%; com terceiro grau completo, 18,20%; com o primeiro grau completo são 7,30% e com o primeiro grau incompleto são 6,10%. Ou seja, 13,40% das profissionais em exercício, só têm o primeiro grau completo ou incompleto. (Vieira, 1998).

anos 50 e 60 foi o curso que formou todas as professoras de educação infantil da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. (Leite Filho, 1997);

5. A Lei 5692/71 criou a Habilitação para o Magistério prevendo para o 4° ano a possibilidade de habilitações específicas, entre elas, magistério em pré-escolas, escolas maternais e jardins de infância;
6. Nos anos 80, os cursos de pedagogia passam a ter dentre as suas habilitações, a formação para a pré-escola;
7. Após a LDB de 1996, alguns cursos de pedagogia passam a se ocupar da formação de profissionais para a educação infantil, incluindo aí as crianças de 0 a 6 anos (o terceiro capítulo desta tese trata especificamente desta questão).

Esses cursos de formação, ao incorporarem algumas questões relativas à educação das crianças menores de 7 anos de idade, cumpriram ao mesmo tempo, as funções de:

1. formar profissionais para a área; mesmo que com prioridade para a educação das crianças de 4 a 6 anos de idade e com um caráter técnico, ou seja, cursos com o objetivo de instrumentalizar as professoras com métodos e técnicas de trabalho para a pré-escola;
2. ser um espaço de discussão e difusão do conhecimento a respeito das crianças pequenas (com idade anterior à idade escolar); ainda que com o predomínio de uma visão de criança apenas como um vir a ser, que precisa ser estimulada para acelerar o seu desenvolvimento e preparada para ter sucesso no ensino fundamental;
3. reforçar a importância de espaços educativos para as crianças menores de 7 anos de idade, ainda que numa visão de pré-escola como a educação que antecede a escola obrigatória e que prepara para a alfabetização;
4. reforçar a necessidade da formação, da profissionalização e da valorização dos profissionais da educação infantil, ainda que com prioridade para a professora da pré-escola.

Assim, é possível afirmar que a incorporação da formação de professoras para a pré-escola nos cursos de formação para o magistério exerceu um papel importante para a afirmação desta modalidade de educação como um nível educacional, ampliando assim, a necessidade e a oferta de cursos de formação profissional para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos de idade. Esse processo favoreceu a ampliação do debate a respeito dos espaços educativos para crianças com idade anterior à escolaridade e fora do sistema escolar. ('Pré-escola é ou não escola?'). Esse debate foi incluindo, também, a questão da educação das crianças de 0 a 3 anos de idade em creches, uma vez que a educação infantil engloba as crianças de 0 a 6 anos de idade e atualmente, começa a ocupar um espaço (que precisa ser ampliado e aprofundado) nos cursos de pedagogia.

No entanto, por outro lado, as concepções e os conteúdos que nortearam o processo de formação do profissional para as pré-escolas nesses cursos originam-se no modelo de formação do professor, o que imprimiu nas práticas pedagógicas da educação infantil, o modelo da escola do ensino fundamental.[37]

Atualmente, esse modelo vem sendo questionado por diversos autores.

Nascimento (1999) parte da seguinte questão:

> Uma qualificação que privilegia um perfil de professor é apropriada para a especificidade da educação infantil que pressupõe o cuidar e educar? Não estaria, na verdade, sendo enfatizada uma leitura escolar da educação infantil? (p.106)

A resposta é afirmativa pois a leitura escolar da educação infantil é uma tendência que pode ser identificada, também, no documento 'Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental' lançado pelo MEC em 1999. Esse documento surge num momento em que a formação dos profissionais da educação passa por um processo de mudanças e é a alternativa que o MEC apresenta com a finalidade de *provocar e ao mesmo tempo orientar transformações na formação de professores*. (p. 3)

---

[37] Essa questão será aprofundada no capítulo 3.

O referido documento faz parte do conjunto de ações do governo federal que tem adotado uma política centralizadora na definição da regulamentação educacional, desrespeitando e até mesmo contrariando toda a discussão e experiência acumulada pelo conjunto de professores nas últimas décadas. Em termos gerais apresenta os seguintes problemas:

1. o texto é prolixo, repetitivo sem objetividade;

2. o perfil do profissional apresentado é o tipo 'ideal' de professor, sem referências às especificidades como condições de trabalho, relações de gênero, níveis de formação;

3. não fica claro a distinção da importância entre formação inicial e formação continuada;

4. não há distinção entre a formação nos diferentes níveis de ensino, como se o papel das agências formadoras (escola do ensino médio, universidade, curso normal superior) fosse o mesmo;

5. a categoria 'professor' é vista como homogênea como se falar de professor de creche fosse a mesma coisa que falar de professor de português ou de geografia.

Em relação à formação de professores para a educação infantil, os problemas são mais complicados ainda, pois ao apresentar uma proposta de formação unificada de professores para os dois níveis da educação básica, educação infantil e séries iniciais, o referencial não destaca as questões específicas da educação infantil, tratando essa modalidade de educação da mesma forma que trata o ensino fundamental.

O documento refere-se a uma proposta unificada de formação de professores para atuar com crianças de 0 a 10 anos de idade, mas tal possibilidade tem que ser analisada com muita cautela por parte dos pesquisadores da educação infantil pois só será favorável se forem contempladas igualmente as particularidades de cada nível de ensino.

No texto do 'Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental' não há um equilíbrio na distribuição dos aspectos específicos de cada segmento; o documento não incorpora as especificidades da educação infantil que um profissional precisa conhecer para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos de idade. Portanto, a concepção de profissional que o Referencial adota é a do professor das séries iniciais; isso porque esse é o modelo mais consolidado e que está sendo adaptado para a educação infantil.

Um pequeno trecho do 'Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental' explicita a predominância da concepção escolar em detrimento das especificidades do cuidar e educar na educação infantil:

> A leitura deste texto exige considerar os significados atribuídos aos termos. Apesar de uma certa 'estranheza' chamaremos de **escola** também a creche, de **aluno** também o bebê, **de conteúdo escolar** a brincadeira infantil. (p.8) (grifos meus)

Rocha (sd) chama atenção para o fato de que a própria LDB estabelece objetivos diferentes para a educação infantil e para séries iniciais do ensino fundamental. Assim, como articular objetivos diferentes com formação conjunta? A autora faz uma análise do Referencial e aponta algumas questões que deveriam ser incorporadas ao texto no sentido de se garantir uma maior coerência interna e contemplar a formação de professores para atuar com crianças de 0 a 10 anos de idade.

Em primeiro lugar, afirma que educar na educação infantil tem um caráter mais amplo sendo mais pertinente do que ensinar que se refere apenas ao processo ensino-aprendizagem. Antes de 'compreender conceitos, princípios e fenômenos complexos e de transitar nos diferentes campos de saber' como sugere o documento, a criança manipula o real, explora, imita, joga e brinca. Assim, a concepção de educação não se restringe ao processo de compreender o mundo e assimilar os conhecimentos socialmente construídos e acumulados pela humanidade. Na educação infantil deve-se garantir espaço para que as crianças possam ir além; inventar novas maneiras de ver o mundo.

Ainda segundo Rocha, na educação das crianças menores de 7 anos de idade, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão maior no ato pedagógico. Além do compromisso com o resultado escolar, estão em jogo na educação infantil, as garantias dos direitos das crianças: ao bem estar, a expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e também ao conhecimento. Por isso, o processo de avaliação na educação infantil tem um caráter muito mais amplo, que envolve a avaliação das condições gerais do processo educacional como um todo. Portanto, não cabe a palavra 'sucesso' - utilizada no Referencial - que denota julgamento e aprovação[38] e pressupõe uma avaliação individualizada de cada criança.

No parecer que elaborou para a ANPED a respeito do referencial, a autora conclui que:

> Um projeto de educação para a infância deverá ter como eixo de sua organização a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais, no lugar de articulações institucionais que se pautem principalmente numa transposição, de cima para baixo dos 'conteúdos escolares' onde a creche e a pré-escola acabam por submeter-se face a uma configuração tipicamente escolar. (Rocha, sd:.2)

É possível afirmar que a concepção de educação infantil que o 'Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental' apresenta é incompatível com concepção que vem sendo construída pelo conjunto de pesquisadores da área; concepção inclusive defendida, anteriormente, através das publicações do MEC/ SEF/ DPE/ COEDI no início anos 90. Mais uma vez, constata-se a interferência autoritária das atuais formulações dos técnicos do MEC que vêm desrespeitando a construção coletiva do conjunto de professores e pesquisadores não somente da educação infantil como das diversas áreas da educação.

---

[38] É preciso reforçar que a LDB define claramente que a avaliação na educação infantil não pode ter o caráter de retenção ou aprovação das crianças.

Assim, voltando à questão colocada no início do capítulo, quais os passos que a educação infantil deu nos últimos anos? Em que direção? Quais os caminhos que se apresentam para pesquisadores, professores e militantes da educação infantil atualmente?

Concluindo este capítulo, é possível afirmar que houve avanços em relação à educação infantil, tanto em relação às políticas públicas como na pesquisa acadêmica e ainda em relação à formação profissional. Nas últimas décadas tivemos a inclusão do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade garantido legalmente, pela primeira vez na Constituição de 88 e na LDB de 1996; a incorporação das creches e pré-escolas no sistema educacional como primeira etapa da educação básica; a ampliação do número de crianças pequenas freqüentando espaços coletivos de educação e cuidado na esfera pública; o aumento da produção acadêmica a respeito do tema, tanto em número de teses, dissertações e artigos, como com o surgimento de grupos de pesquisas em algumas universidades (UNICAMP, UFRGS, UFSC); o aumento da demanda e da oferta de cursos de formação, tanto inicial com em serviço. Enfim, avanços que foram sendo conquistados com muita mobilização e com muito trabalho para que a educação infantil ganhasse visibilidade e tivesse sua importância reconhecida nos meios políticos, sociais e acadêmicos.

No entanto, toda essa mobilização não tem sido suficiente para barrar as medidas da política neoliberal que vem sendo implementada nos últimos dez anos. Assim como vários outros direitos sociais duramente conquistados na Constituição de 88, o direito à educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade - em creches e pré-escolas bem equipadas e com professores bem formados - vem sendo desrespeitado cotidianamente em várias partes do país. A falta de legislação para o financiamento; a lei do FUNDEF que prioriza o ensino fundamental; a volta de propostas alternativas e comunitárias para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade; a falta de uma discussão mais aprofundada a respeito das especificidades das crianças pequenas nos cursos de formação e a conseqüente adoção do modelo da escola fundamental nas propostas pedagógicas da educação infantil são apenas alguns dos problemas que se colocaram em contraposição aos avanços acima citados, além do que impedem e imobilizam a possibilidade de outros avanços.

Portanto, é nesse contexto de avanços e recuos, contradições, lutas e constante mobilização, que muitos desafios ainda se apresentam:

1. a questão do acesso: apesar da expansão da educação infantil, dados de 1999 revelam que apenas 52,1% das crianças brasileiras de 4 a 6 anos freqüentam a pré-escola e a taxa de freqüência das crianças de 0 a 3 anos às creches é de apenas 9,2%. (Rosemberg, 2002) [39]
2. a definição de uma concepção de educação infantil e a questão da qualidade: apesar da diversidade e complexidade das propostas de educação infantil implantadas por todo o país, é possível e necessário apontar para a construção de uma proposta educativa que contemple o cuidar e o educar e que considere o caráter lúdico, a imaginação e as diversas linguagens infantis;
3. os recursos humanos: tomando-se como base as diversas experiências de formação de pessoal que vêm sendo desenvolvidas, é possível afirmar que há uma relação direta entre formação profissional e qualidade de atendimento; portanto é preciso que se implante uma política de *formação inicial* - a partir de modificações nos cursos de nível médio (modalidade normal) e de nível superior (pedagogia); de *formação em serviço* pois o número de profissionais leigos trabalhando nas instituições de educação infantil ainda é grande e de *formação continuada* pois construir uma proposta de trabalho com crianças pequenas é um desafio constante. Sobretudo é preciso destacar que o profissional de educação infantil é uma profissão que está sendo inventada.[40]
4. financiamento e distribuição de competências: segundo a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, o poder municipal é o responsável pela Educação Infantil, no entanto, é preciso determinar de forma mais clara as fontes de financiamento (para tornar

[39]Didonet (2001) afirma que 11% das crianças de 0 a 3 anos são atendidas em creches. Os dados a respeito da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade continuam desencontrados, como já destacava Rosemberg (1989). O Censo da Educação Infantil realizado pelo MEC em 2001 ainda não divulgou os dados coletados.

[40] Perani e Mantovani (1999) utilizam essa expressão como título de seu artigo para explicitar que o trabalho realizado com crianças pequenas requer um profissional capaz de cuidar e educar; planejar, executar e avaliar as atividades pedagógicas e destaca que esse profissional não é o professor da escola fundamental, nem tão pouco uma pajem ou atendente. Portanto, é um profissional em construção a partir da experiência acumulada nas instituições, das pesquisas acadêmicas que apontam para novas propostas educacionais e da atualização permanente desses profissionais.

exeqüível a lei maior, uma vez que ela não é auto-aplicável) e as formas de participação das várias instâncias em nível estadual e federal; bem como das áreas de atuação como a assistência, saúde, educação, cultura, trabalho.

Enfim, retomando Bobbio, ainda há muito que se fazer para enfrentar as reservas e as oposições dos reacionários no sentido de garantir o direito à educação e cuidado das crianças brasileiras de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas.

II- A pedagogia, o curso de pedagogia e a formação para a Educação Infantil

...essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. (Henry Giroux)

No capítulo anterior, foram apresentados e discutidos os impasses e avanços que marcaram a educação infantil no Brasil nas últimas décadas. Apesar dos inúmeros problemas apontados, hoje, a educação das crianças pequenas faz parte do sistema de educação como a primeira etapa da educação básica e seus profissionais devem ter formação para o magistério em nível médio ou superior. Por isso, atualmente, a política de formação de professores não pode ser pensada sem a inclusão dos profissionais para creches e pré-escolas.

No capítulo anterior, constatou-se, também, que a formação para a educação infantil tem sido feita através de diversas modalidades de cursos: regulares, de formação em serviço; de nível médio ou superior; promovidos por entidades públicas ou privadas; organizados por secretarias de educação ou de assistência. Enfim, uma diversidade de experiências que, por um lado, refletem o aumento da demanda e da oferta da formação de profissionais para a educação infantil e, por outro lado, evidenciam a falta de uma política articulada para a educação infantil e para a formação de seus profissionais.

Dentro dessa política, um dos espaços de formação de professores e professoras para crianças de 0 a 6 anos de idade, tem sido o curso de pedagogia que, aos poucos, foi introduzindo nas suas disciplinas, as questões referentes à criança pequena e as modalidades de educação que atendem essas crianças, o jardim da infância, a pré-escola e atualmente a educação infantil.

Kishimoto (1999) afirma que desde os anos 30, já existia no país, uma demanda por cursos de pedagogia com o objetivo de formar professoras para a educação das crianças pequenas, mas é nos anos 70, com a expansão das creches e pré-escolas, que há o aumento

significativo da oferta e da procura desses cursos, com grande participação da iniciativa privada. Segundo a autora, no período, são criados 10 cursos destinados à educação pré-escolar, todos em faculdades particulares.

Assim, o objetivo deste capítulo é discutir os cursos de pedagogia como espaço de formação para o magistério nos primeiros anos da escola básica, incluindo aí os profissionais para creches e pré-escolas.

Em primeiro lugar, faz-se necessário uma discussão a respeito da pedagogia, enquanto área de conhecimento, sua delimitação como campo científico, a construção de seu objeto de investigação e a configuração da pedagogia como uma ciência da prática. Dentro desta perspectiva, discutir a formulação de uma pedagogia para a educação infantil que inclua os conhecimentos sobre as crianças e as infâncias, os espaços educativos para crianças menores de 7 anos idade e a elaboração de uma proposta pedagógica que contemple a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Em segundo lugar, apresentar a trajetória histórica dos cursos de pedagogia, suas tendências atuais e as principais modificações implementadas nesses cursos nas últimas décadas: quais os impasses, mudanças e avanços presentes na trajetória histórica dos cursos de pedagogia; como os cursos de pedagogia têm formado os profissionais de educação; qual o debate atual a cerca da formação nos cursos de pedagogia e quais as tendências atuais nos cursos. Além disso, situar o debate dentro da atual política de educação no Brasil, especificamente em relação à formação de professores e ao ensino superior.

2. 1. A pedagogia sem complexo de inferioridade[41]

A educação é um fenômeno que está cada vez mais presente na dinâmica das práticas sociais; fenômeno que se caracteriza pela amplitude e complexidade; fenômeno influenciado por diversos fatores que se inter-relacionam nas diversas situações educativas;

[41] Conforme Mazza (apud Rocha, 1999)

que ocorre dentro e fora da escola; na esfera pública e na esfera privada; de forma obrigatória e não obrigatória; regular ou supletiva; fenômeno multifacetado que envolve diversas áreas do conhecimento e que cada vez mais, envolve um número maior e mais diversificado de profissionais que se debruçam sobre ele no intuito de investigá-lo e entendê-lo.

Assim, a educação como um processo que está presente nas diversas situações do cotidiano e das relações humanas- no trabalho, na família, nas instituições educacionais, nos sindicatos, nos meios de comunicação- vem sendo analisada em diferentes aspectos, sob pontos de vistas diversos, com fundamentação teórica diversificada.

Dentro desse contexto, surgem as chamadas ciências da educação que vão estudar o fenômeno educativo a partir de diferentes referenciais: psicológico, histórico, sociológico, econômico, antropológico, político, filosófico. Enfim, são campos do conhecimento que vêm construindo um repertório de teorias e conhecimentos a respeito do processo educacional no sentido de explicar esse fenômeno tão comum e ao mesmo tempo tão complexo.

E nesse debate, qual tem sido o espaço da pedagogia? Esta é uma questão que há décadas vem sendo discutidas por pesquisadores da área [42]. Algumas perguntas já se tornaram clássicas: Qual é o papel do pedagogo? Pedagogo e pedagogia para quê? A pedagogia é uma ciência? Qual é o seu objeto de estudo? Qual é a identidade da pedagogia?

Não é objetivo desta tese aprofundar essa problemática, mas sim, apontar as principais polêmicas presentes no debate a respeito dos fins e objetivos da pedagogia enquanto área de conhecimento, a fim de situar as tendências atuais dos cursos de pedagogia e entender a formação de pedagogos na atual conjuntura educacional brasileira.

---

[42] No Brasil, podemos citar Saviani, Freitas, Libâneo, Freire, Gadotti, Alves, Pimenta, Brzezinski, entre outros que desde os anos 70 vêm discutindo, em diferentes abordagens e perspectivas, os objetivos e as funções da pedagogia.

Cambi (1999) faz um estudo a respeito da história da pedagogia, o que ele chama de *reconstrução/interpretação da história da pedagogia ocidental* (da antiguidade pré-grega aos nossos dias) e mostra como a pedagogia vai conformando-se como uma ciência:

> A centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensamento contemporâneo pela centralidade da ciência, de uma ciência autônoma, cada vez mais autônoma em relação à filosofia. Melhor: em pedagogia a referência à ciência manifestou-se como referência a uma série de ciências, cada vez mais ricas na sua articulação; cada vez mais entrecortadas, de modo a dar uma imagem do saber científico em pedagogia bastante fragmentado, inquieto e problemático. Foram a psicologia (com seus aspectos de enquête cognitiva, de sondagem sobre a afetividade, sobre processos aprendizagem, etc), a sociologia (com seus destaques em torno da socialização do sujeito, as dinâmicas de grupo, o papel social das instituições educativas, etc), a antropologia (com as comparações entre os diversos modelos formativos, com a sondagem sobre o vínculo entre desenvolvimento cognitivo, linguagem e vida social, etc) depois a psicanálise, a estatística, a biologia e até ciências mais recentes como a cibernética, etc que delinearam um novo horizonte no saber pedagógico para ancorá-lo, por um lado a processos experimentais e analíticos e por outro, a modelos em contínuo desenvolvimento, em contínua transformação, reclamando uma 'pesquisa educativa' em estreito contato com as ciências, aberta a contínuas revisões. (p.403)

Segundo o autor, a partir dos anos 60 do século XX, a pedagogia tornou-se pesquisa educativa desenvolvida dentro das ciências da educação e à qual é delegada a tarefa de fixar os modelos e estratégias de formação.

> Hoje é impossível pensar os problemas educativos na forma tradicional, ligada a um saber pragmático e normativo ao mesmo tempo, predominante ou exclusivamente filosófico (...) eles devem ser pensados nos saberes empíricos, nas ciências da educação, para colher a especificidade e a variedade dos problemas e para submetê-los a processos de análise e de intervenção que permitam soluções verificáveis, inspiradas numa lógica da experimentação e do controle científico, fazendo sair a intervenção

> pedagógica da condição dos bons propósitos e das ações ligadas a critérios exclusivamente pragmáticos. (idem: 598)

No Brasil, as questões levantadas por Saviani num artigo publicado em 1976 podem ser consideradas um marco no debate educacional brasileiro a respeito da reformulação dos cursos de formação de professores e da delimitação da pedagogia. O referido autor considera que *a pedagogia é a teoria geral da educação, isto é, a sistematização a posteriori da educação, construída a partir da realidade educacional.* (p.19).

Esta idéia é importante porque fundamenta uma concepção de pedagogia enquanto ciência da prática educativa; que parte de uma questão da realidade educacional, reflete sobre a mesma à luz de um determinado referencial teórico e a ela retorna com um caráter de intervenção e ao mesmo tempo de avaliação e reflexão sobre a ação.

Mazzotti (2001) discute a possibilidade da existência de uma ciência da prática e conclui que não só é possível como necessária a definição da pedagogia como *uma ciência autônoma que examinaria as práticas educativas e desenvolver-se-ia por meio da formalização de teorias sobre aquelas práticas.* (p.34)

O fenômeno educativo é o objeto de investigação da pedagogia que deve buscar a compreensão do mesmo considerando a sua complexidade, enquanto um fenômeno histórico, social, cultural e político. Portanto, a autonomia da pedagogia para examinar as práticas educativas e elaborar teorias a respeito das mesmas não é entendida como um isolamento das demais ciências; pelo contrário, é preciso ressaltar que os conhecimentos necessários para a compreensão do fenômeno educativo e suas múltiplas determinações não podem ser encontrados em uma única ciência; é preciso que se recorra à história, filosofia, antropologia, economia, psicologia e tantas outras ciências e campos do conhecimento que têm buscado entender a complexidade das relações humanas e sociais. Ou seja, a pedagogia é uma ciência que busca nessas fontes, elementos para a elaboração de suas teorias educacionais.

No entanto, é preciso compreender como essas ciências podem contribuir para a discussão e compreensão do fenômeno educativo e em que nível, a pedagogia deve delimitar seu campo de estudos.

Segundo Freitas (1995):

> a pedagogia opera em nível qualitativo próprio que difere de cada uma das ciências que lhe dão suporte na compreensão do fenômeno pedagógico. Reduzir a pedagogia ao domínio de cada uma destas ciências de fundamento, dilui seu objeto de estudo e impede um tratamento de fato pedagógico no seu nível qualitativo próprio. (p. 39)

A discussão atual aponta para a definição da pedagogia como um campo do conhecimento que se baseando em conhecimentos de outras ciências, vem elaborando um conjunto de idéias capazes de dar suporte, tanto para a compreensão do processo educativo, quanto para a elaboração de propostas de intervenção no mesmo.

Assim, *a pedagogia pode afirmar-se pelo estudo da experiência educativa recolocando-se como a ciência da educação e o seu relacionamento com outras ciências deve ser de apropriação, sem complexo de inferioridade*. (Mazza, apud Rocha, 1999:57)

A relação teoria-prática pode ser tomada como a questão central dos estudos da pedagogia: compreender o fenômeno educativo requer conhecimentos a respeito dos homens, mulheres e crianças que vivem numa determinada sociedade, num determinado momento histórico; das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que ocorrem ao nível desta sociedade, tanto quanto requer conhecer o cotidiano das instituições educativas, as relações que ali se estabelecem, os sujeitos que ali interagem, as práticas que ali se desenvolvem.

A análise da dinâmica das múltiplas relações que ocorrem dentro dos espaços educativos e entre a dinâmica desses espaços e a sociedade em geral, é o objeto da pedagogia. E, sobretudo, compreender as relações entre essas instituições educativas e a sociedade, analisar as práticas educativas e propor alternativas de trabalho que por sua vez irão influenciar nas relações sociais. Ou seja, compreender a dinâmica social, a dinâmica

dos espaços educativos, intervir nesses espaços, mas sobretudo, instrumentalizar o processo de mudança dentro e fora dos espaços educativos no sentido não apenas da reprodução ou melhoria do que está instituído, mas na construção e elaboração de um projeto histórico de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa concepção de pedagogia como ciência da prática traz para a pesquisa educacional as questões relacionadas à prática educativa em situações diversas (escolar ou não, formal ou informal) assim como incorpora às pesquisas, diferentes sujeitos do processo educacional.

Cambi (op. cit.) destaca que a partir da contemporaneidade, ocorre cada vez mais o crescimento, a afirmação, e a centralidade maior de novos sujeitos da educação que,

> ..gradativamente, invadiram o campo da teoria, onde introduziram radicais mudanças. Esses novos sujeitos foram sobretudo, três: a mulher, a criança , o deficiente, seguido pelas etnias e pelas minorias culturais. (.....) A criança, a mulher, o deficiente, o estrangeiro romperam esses invólucros ideológicos da pedagogia , mas também sua unidade-unicidade, fazendo aparecer sujeitos diferenciados e teorias diversificadas, por interesses guias. (p. 368)

A educação infantil enquanto uma prática educativa envolvendo profissionais da educação, espaços educativos para crianças de 0 a 6 anos de idade e as famílias das crianças é uma das questões colocadas atualmente para a pesquisa pedagógica.

Assim, as pesquisas na área da pedagogia podem contribuir para a compreensão das instituições que cuidam e educam das crianças de 0 a 6 anos de idade no sentido de propor/testar/avaliar estratégias de intervenção nas mesmas.

A pedagogia tem o papel de pesquisar/estudar/analisar/compreender a dinâmica das relações dentro e fora das instituições de educação infantil. Ou seja, compreender as relações na esfera pública entre as crianças; entre as crianças e os adultos profissionais; entre os adultos (família e profissionais) e entre a instituição e a sociedade de uma forma mais geral nas dimensões política, administrativa, histórica, social, cultural, sociológica.

Bondioli e Mantovani (1998) ao falarem da situação das creches italianas, fazem um panorama sobre as pesquisas a respeito das crianças pequenas, destacando suas contribuições e chamam a atenção para a necessidade do aprofundamento de alguns temas relevantes para a construção da pedagogia da educação infantil.[43]

Os temas sugeridos pelas autoras são:

> ..a competência precoce da criança nas relações sociais e a raiz do desenvolvimento sócio cognitivo e lingüístico nas primeiras trocas interativas com parceiros adultos; as raízes do desenvolvimento lingüístico; a possibilidade de socialização precoce entre crianças, tanto nos aspectos sócio-emotivos, quanto nos cognitivos; a possível autonomia da criança pequena; a possibilidade de criar várias relações significativas com os adultos; os efeitos da creche sobre o desenvolvimento da criança. (p. 21-24)

Ainda a respeito das creches italianas e da importância da pedagogia, Cipollone (1998) chama atenção para a importância da atualização permanente nas creches *como uma ação de construção do profissionalismo que permite aquela passagem de trabalho espontâneo ao trabalho 'controlado' cientificamente*. (p.119)

A autora afirma que o processo de atualização permanente coloca a exigência de fundamentar cientificamente a ação educacional, o que traz à tona a pedagogia como ciência dos fenômenos educativos.

> A pedagogia constituiu um ponto de vista específico que funciona como adesivo e selecionador em relação a outras abordagens teóricas, operando entre a prática e a teoria. O fazer é a substância do projeto pedagógico, mas o fazer é o reino da não linguagem, é um mundo que deve ser conhecido, tornado comunicável para que se possa falar em projeto. Do fazer ao projeto existe o determinar-se do entrelaçamento entre teorização e ação, em busca de um modelo que consiga descrever a complexidade e a especificidade dos processos formativos naquele local, naquele tempo, e com aqueles sujeitos. (Cipollone, op. cit:122)

---

[43] Esse texto é a introdução ao Manual de Educação Infantil que foi escrito em 1985 e tais pesquisas já foram realizadas por pesquisadores italianos, inclusive algumas publicadas em Bondioli e Mantovani (1998).

Ou seja, a pedagogia enquanto ciência cumpre o papel de sistematizar os conhecimentos a respeito das crianças, das atividades pedagógicas, da organização do tempo e do espaço; enfim, os conhecimentos pertinentes à educação infantil no sentido de fundamentar a prática educativa e de ser o aporte para a formação das profissionais que ali trabalham.

Assim, o que se pretende com tais estudos é a formulação de uma pedagogia para a educação infantil que Bondioli e Mantovani (op. cit.) apresentam como:[44]

1. uma pedagogia para os pequeninos, que envolve: os contramodelos a serem evitados (modelo materno, hospitalar e escolar); uma nova imagem da infância; uma pedagogia das relações e uma didática do fazer.
2. uma pedagogia dos adultos, que envolve: o relacionamento creche/família/coletividade e a atualização [45] e pesquisa para o profissionalismo.

Assim, as creches e pré-escolas são espaços de educação para as crianças pois ali elas podem se relacionar com diferentes crianças e adultos; mas são, sobretudo, locais de educação e formação para os adultos que ali trabalham, pois se configuram como espaços privilegiados para a observação e o conhecimento a respeito das crianças, suas interações, suas formas de linguagem, suas ações, suas trocas com outras crianças e com os adultos. Enfim, as creches e pré-escolas são espaços de construção da cultura infantil e é nesta perspectiva que a pedagogia, enquanto área de pesquisa e de conhecimento pode pensar estratégias de intervenção na educação infantil e de formação de profissionais para a área.

---

[44] Aqui é preciso fazer uma ressalva: para subsidiar a discussão a respeito da pedagogia da educação infantil é necessário se recorrer à bibliografia italiana pois no Brasil, os autores que discutem a pedagogia e os cursos de pedagogia (citados na nota 4 desta tese) simplesmente não fazem nenhuma referência à educação das crianças menores de 7 anos de idade, nem tão pouco à formação de profissionais para trabalharem com essa faixa etária em creches e pré-escolas.

[45] Na Itália utiliza-se o termo atualização permanente (aggiornamento permanente) para as atividades de formação permanente, formação em serviço e trabalho como pesquisador junto a grupo de pesquisas. (nota do tradutor. Bondioli e Mantovani, 1998, p.36).

No Brasil, apesar do aumento da produção teórica a respeito da educação infantil, a pesquisa na área da pedagogia a respeito das crianças, dos adultos e do cotidiano das instituições de educação infantil ainda é muito incipiente. (Strenzel, 2000; Rocha, 1999)

No entanto, a Pedagogia da Educação Infantil está em processo de construção e o tema tem ocupado espaços, ainda que pequenos, em diversos encontros e seminários. Os cursos de pedagogia têm sido um dos espaços e por isso, é a respeito deles que trata o próximo item.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

2. 2. A pedagogia e os cursos de pedagogia

A busca pela afirmação da pedagogia como uma área do conhecimento e como uma ciência da prática é um processo que está em andamento, que precisa ser discutido, aprofundado; o debate está colocado, as polêmicas e controvérsias são muitas.

As diferenças se evidenciam principalmente quando se trata da elaboração e implementação das políticas educacionais para os cursos de formação de professores e professoras e em especial quando se trata do curso de pedagogia.

Há muito que o curso de pedagogia enfrenta uma luta histórica; desde a sua criação estão presentes algumas dicotomias no campo da formação do pedagogo: professor X especialista, bacharelado X licenciatura, generalista X especialista, técnico em educação X professor. (Freitas, 1996)

No debate atual a respeito do papel do curso de pedagogia, da formação de pedagogos, e da formação para o magistério para os primeiros anos da educação básica, é possível identificar pelo menos duas posições contrárias.

Por um lado, está a posição dos professores Libâneo e Pimenta que defendem a distinção entre o curso que formará os professores para os primeiros anos da educação

básica (educação infantil e séries iniciais) e aquele que deve formar pedagogos -o curso de pedagogia.

Nesta concepção, o curso de pedagogia destina-se à formação de profissionais em estudo do campo teórico-investigativo e no exercício técnico profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares. Os professores da educação básica serão formados num Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores- CFPD, que integrará a estrutura organizacional das faculdades de educação. (Libâneo, 1998)

Esta concepção separa a formação do profissional que irá pesquisar, planejar e supervisionar o processo educativo e as políticas educacionais, da formação do profissional que irá executar as práticas educativas, seja nas salas de aula ou em outros espaços educacionais.

Os primeiros são os pedagogos e os segundos, os professores e professoras da educação básica. Os primeiros devem ser formados nos cursos de pedagogia com uma fundamentação teórica ampla e sólida e com preparação para a pesquisa. Os segundos devem ser formados em cursos de formação de professores, com ênfase nas habilidades e competências para as atividades pedagógicas em sala de aula, com ênfase no caráter pragmático para a realização do processo ensino-aprendizagem.

Esta concepção reforça a divisão entre aqueles que pensam, planejam e avaliam o processo educativo e aqueles que executam as tarefas no processo educacional, pois parte da idéia da fragmentação do processo educacional onde há uma divisão pré- definida de espaços e tarefas.[46]

Do outro lado do debate, está a posição da ANFOPE- Associação Nacional para Formação dos profissionais da Educação- que entende que o eixo da formação do profissional da educação é o trabalho pedagógico compreendido como o ato educativo

[46] Vários autores (Brzezinski, 1996; Freitas, 1999; Linares, 1998; Mazzili, 1992; Saviani, 1976) criticam esse tipo de formação nos cursos de pedagogia.

intencional. A formação desse profissional deve ser feita com base na docência e o lócus de formação deve ser a Faculdade de Educação.

Nesta concepção, o pedagogo é o profissional da educação responsável por realizar as tarefas relativas ao processo educacional, envolvendo o planejamento, a execução e a avaliação nas diversas situações onde o mesmo ocorre. É claro que existe a divisão de tarefas entre os diversos profissionais, mas isso ocorre no momento da execução das mesmas e não é determinado a priori, e nem em função de cargos ou títulos que diferenciam as profissionais e estabelecem uma relação hierárquica, fragmentada. [47]

> Tomar a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum -os processos educativos em sua dimensão de totalidade- sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos em termos de aprofundamento. (Kuenzer, 1999: 5)

Freitas (1999b) destaca alguns pontos da trajetória das discussões na ANFOPE a respeito do curso de pedagogia:

- Os cursos de Pedagogia constituíram-se na trajetória dos últimos 10 anos, como um curso de graduação plena que é licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais da educação, professores e 'especialistas' para a educação básica, comprometidos com a educação crítica com bases sólidas, voltada para a formação humana;

[47] O movimento sindical dos professores tem defendido que os cargos de supervisão, administração ou coordenação nas unidades escolares sejam ocupados através de escolha entre os profissionais da escola e que tenham um caráter de rotatividade. Nessa concepção, esses cargos são entendidos como funções não como profissões. No entanto, essa posição é contestada pelo movimento dos especialistas que defendem a continuidade dessas profissões e que esses cargos sejam preenchidos através de concurso púbico. Como exemplo da atualidade e complexidade dessa polêmica pode ser citado o caso da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP) que no ano de 2000 propôs uma mudança no quadro do pessoal do magistério: a função dos especialistas seria extinta e os professores poderiam concorrer aos cargos nas unidades em que estavam lotados. Houve uma grande mobilização dos especialistas que criticaram essa posição na imprensa, fizeram manifestações públicas e a Prefeitura Municipal acabou por recuar na sua decisão e realizar um concurso público para preenchimento dos cargos vagos de Orientadora Pedagógica, Supervisora educacional, Diretora e Vice-Diretora para as unidades educacionais do município.

- Na trajetória dos cursos de Pedagogia nos últimos 10 anos, a formação de professores passou a constituir o núcleo comum obrigatório do curso em várias Instituições de Ensino Superior, no entendimento de que a docência é a base da formação;
- Superou-se, portanto, o entendimento da docência enquanto habilitação, entendendo-a como base da formação do especialista, na compreensão do trabalho pedagógico escolar como totalidade que pode e deve ser apreendida no processo de formação, independente das determinações existentes no exercício profissional;
- Esta concepção foi incorporada pelas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, construídas em amplo processo de discussão, que estabelecem que a docência é a base da formação do pedagogo, respondendo ao desenvolvimento dos estudos teóricos e das práticas das instituições de ensino superior e escolares nos últimos 10 anos, no entendimento de que não é possível separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, no processo de formação profissional.

Na minha avaliação, as posições encampadas pela ANFOPE ao longo das duas últimas décadas vêm explicitando e reafirmando o compromisso dos cursos de pedagogia com a formação de professores e professoras para os primeiros anos da educação básica, incluindo aí, as professoras da educação infantil no nível superior universitário. Portanto, é nesta perspectiva que analisarei os cursos de pedagogia.

2. 3. A ANFOPE e a trajetória do curso de pedagogia

No Brasil, o curso de pedagogia surge em 1939; originando-se dos cursos pós-normais realizados nas escolas normais. Os primeiros cursos de pedagogia tinham a dupla função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação, e licenciados destinados à docência dos cursos normais. (Tanuri, 2000)

A partir do final dos anos 70 [48], inicia-se uma discussão a respeito da necessidade de se pensar uma nova postura que levasse à definição de um projeto político pedagógico para as universidades engajado com a luta geral da sociedade e comprometido com uma educação voltada para a maioria da população. Nesse sentido, a proposta de formação do pedagogo é amplamente discutida e as críticas apontam para a necessidade de um outro modelo de formação.

Nos documentos da ANFOPE é possível recuperar um pouco dessa história:

> Em 1980, instala-se o Comitê Nacional Pró-formação do Educador [49], com sede em Goiânia, objetivando a articulação das atividades de professores e alunos voltados para a reformulação dos cursos de Pedagogia, agora também com o envolvimento das demais licenciaturas. As atividades centram-se na idéia de que é impossível se pensar em reformular o curso de Pedagogia se distanciando da formação de professores. (1983: 25)

O entendimento do problema nesta perspectiva desencadeou a elaboração de dois importantes princípios que permaneceram orientando o movimento nas últimas décadas, ainda que com algumas modificações na idéia original:

---

[48] No final dos anos 70, no Brasil, inicia-se um processo de organização das forças sociais contidas durante o regime militar que se mobilizam e canalizam as insatisfações populares transformando-as em grandes manifestações. É o movimento feminista, o movimento contra a carestia, as Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, as primeiras greves operárias no ABC paulista, a retomada dos congressos da UNE, enfim, vários setores da sociedade que começam a dizer que querem melhores condições de vida, de trabalho, de educação, de saúde, de moradia, entre outros. Nesse conjunto de direitos reivindicados, está o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, defendido inicialmente pelo movimento feminista e posteriormente encampado pelo movimento popular.

[49] O termo educador foi muito utilizado nos anos 80. Alguns autores como Rubem Alves, Paulo Freire defendiam que o termo educador significava um profissional mais completo que o professor, pois esse era apenas um trabalhador do ensino e o primeiro seria um profissional capaz de realizar com plenitude a tarefa de educar.Outros autores utilizaram o termo educador para se referir à necessidade de englobar na luta por melhores condições para a educação, outros profissionais que atuam nas escolas, mas não são professores como os supervisores, orientadores, diretores (Linhares, 1998). Atualmente, a ênfase é na utilização do termo professor pois a questão da profissionalização ocupa o centro dos debates. No entanto, na educação infantil, o termo ainda é muito utilizado o que evidencia mais uma vez o caráter não profissional que se tem atribuído à tarefa de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade nas creches e pré-escolas. *Educador* não é profissão, pode ser a mãe, um voluntário, uma freira ou qualquer outra pessoa. Reitero aqui a defesa pela formação e valorização das profissionais de educação infantil que devem ser incluídas na categoria do magistério.

- a formação de professores deve supor uma base de estudos para a compreensão da problemática educacional brasileira;
- a docência deve ser a base da formação de todo profissional da educação.

É a partir desta idéia que ganha novo impulso e vigor a proposta de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a pré-escola em nível superior e a conseqüente reformulação dos cursos de pedagogia que passariam a realizar essa formação.

É preciso ressaltar que naquele momento, a proposta de formação nos cursos de pedagogia era para a pré-escola, entendida na época como a educação de crianças de 5 e 6 anos de idade. Assim, não estava incluída a formação para a educação das crianças menores, mesmo porque a educação infantil tal como temos hoje, incluindo as crianças de 0 a 6 anos de idade, somente é legitimada com a Constituição de 1988 e com a LDB de 1996.

No entanto, essa proposta de reformulação dos cursos de pedagogia é um fato importante pois marca o momento em que se amplia a discussão a respeito da formação de professoras para crianças menores de 7 anos em nível superior.

No documento da Comissão Nacional Pró-formação dos Educadores de 1983 [50] podemos destacar:

> a licenciatura de Pedagogia forma prioritariamente o professor das matérias pedagógicas. Poderá ter áreas de concentração ou campos de estudos como educação de adultos, **pré-escola,** etc. (p. 15) (grifos meus)

[50]Na década de 80, ocorrem fatos importantes no cenário político brasileiro, como a primeira eleição para governadores dos estados (1982); a campanha das Diretas-já (1984) que exigia a eleição direta para presidente da República; a anistia aos exilados políticos da ditadura; o processo constituinte, a primeira eleição direta para presidente da república (1989) e por fim, a promulgação da Nova Carta Constitucional (1988) que ao mesmo tempo, que encerra uma série de debates, inaugura uma nova ordem legal de direitos do cidadão e deveres do Estado .

Durante a III Conferência Brasileira de Educação realizada em Niterói em 1984, a Comissão Nacional Pró-formação dos Educadores encaminhou as Diretrizes Gerais que deveriam nortear a reformulação dos cursos e aponta algumas tendências que poderiam ser transformadas em propostas de experiências, tais como:

> Criar no curso de pedagogia, áreas de concentração como: docência para as séries iniciais do 1° grau, **educação pré-escolar**, educação de adultos, educação no meio rural, educação especial, educação comunitária, entre outras. (grifos meus)

Até o encontro de Goiânia em 1986, as discussões a cerca da identidade do curso de pedagogia centravam-se na polêmica entre manter o curso como um bacharelado com as habilitações ou transformá-lo numa licenciatura para formar professores para a escola normal, as séries iniciais do 1° grau e para a pré-escola.

Segundo o documento da ANFOPE (1994) que faz um balanço dos dez anos da Associação, *o movimento foi firmando seus princípios gerais, orientadores não apenas das discussões em nível nacional, mas sobretudo das modificações e reestruturações de cursos que se sucederam nas Instituições de Ensino Superior neste período.*

Tais modificações e reestruturações dos cursos de pedagogia apontavam para a institucionalização da formação do professor para os primeiros anos da educação básica em nível superior e para a construção de uma nova identidade do pedagogo e dos cursos de pedagogia.

> Esta identidade é a de que o curso de pedagogia deve ser o local de formação de um profissional da educação, com sólida formação, capaz de mediar/gerenciar as atividades da educação. Neste profissional, portanto, a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional fazem parte de um todo orgânico. (Scheibe, 2001:12)

No entanto...

2. 4. No meio do caminho tinha o *Normal Superior*

O acúmulo de discussão e de conhecimentos a respeito das diversas experiências realizadas nos cursos de pedagogia durante os anos 80 e 90 reafirmavam a posição da ANFOPE de que esses cursos deveriam ser o lócus de formação para o magistério.

Num levantamento que fiz a respeito dos cursos de pedagogia das universidades públicas federais e estaduais, encontrei as seguintes habilitações:

Tipo de habilitação	Nº de cursos[51]
Especialista	13
Ensino médio	22
Séries iniciais	23
Pré-escola educação infantil	08 12
Educação especial	04
Educação jovens e adultos	02

Fonte: sites de 40 universidades

Percebe-se que os cursos de pedagogia com a formação de especialistas aparecem em menor número (13). Assim, pode-se afirmar que nas últimas décadas, os cursos de pedagogia se reformularam para substituir as habilitações técnicas por cursos que contemplassem as habilitações voltadas para o magistério das séries inicias, da pré-escola, da educação infantil, do ensino médio e da educação especial .

Esta era a posição das entidades ligadas à educação e formação de professores que estava sendo encaminhada e defendida para ser incluída na nova LDB. A idéia era que todos os professores deveriam possuir formação universitária e que o lócus de formação para os profissionais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deveria ser o curso de pedagogia.

[51]Esse número não corresponde ao total de universidades cujos sites foram visitados (40) pois cada curso de pedagogia oferece mais de uma habilitação.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao ser aprovada trouxe mais polêmica do que soluções para o conjunto de pesquisadores da área de formação de professores.

Apesar de garantir que num prazo de dez anos, os professores dos primeiros anos da educação básica deverão possuir o curso de formação para o magistério em nível superior, a lei cria duas figuras novas no âmbito educacional: o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior que seriam as instâncias formadoras do docente para a educação das crianças das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Diz o art.62 :

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

O artigo 63 afirma que o curso normal superior será *destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.*

Assim, o texto da LDB ignorou as experiências que já estavam sendo realizadas por inúmeras faculdades de educação que vinham oferecendo cursos de pedagogia com a função de formar professores para a educação infantil, séries iniciais, educação especial e outras habilitações que tinham a docência como base de formação do pedagogo. Ou seja, a LDB desconsiderou o acúmulo de discussões que a categoria dos professores havia elaborado durante os anos 80 e 90, retirando a formação de professores dos cursos de pedagogia e atribuindo-lhe a função de formar os especialistas em educação: supervisão e administração escolar, orientação educacional, inspeção. [52] (art. 64)

---

[52] A questão das funções dos chamados especialistas foi amplamente debatida nos anos 80 e 90, sendo que na versão da LDB aprovada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a proposta era que a formação desses profissionais deveria ser realizada em cursos de especialização, em nível de pós-graduação.

Scheibe (2001) avalia que com a criação do Instituto Superior de Educação e do Curso Normal Superior,

> Foram dadas as condições para a formatação dos cursos de licenciaturas e de pedagogia com sérias implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação. No caso da pedagogia, tenta-se romper com uma visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas (...) e com isso preparou o caminho para o esvaziamento do curso de pedagogia e para o sucesso das propostas que retira dele a base da docência, transformando- o em bacharelado. (p.16)

As discussões entre os professores, pesquisadores e membros do Conselho Nacional de Educação a respeito dos espaços de formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental foram atropeladas por um decreto autoritário [53] do governo federal que regulamentava a questão da seguinte forma:

> A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos inicias do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em Curso Normal Superior. (decreto 3276/99)

O decreto motivou uma grande mobilização de educadores por todo o país pois a palavra *exclusivamente* decretava o fim da formação desses profissionais nos cursos de pedagogia e representava um grande desrespeito às iniciativas que vinham sendo desenvolvidas em todo o país.

Essa foi mais uma das questões em que a Lei Darcy Ribeiro contrariou os interesses do conjunto dos professores e das entidades educacionais que tanto discutiram e aprofundaram a problemática educacional no período de elaboração da LDB.

[53] A utilização de decretos por parte do poder executivo, como forma de legislar sobre os problemas educacionais brasileiros já evidencia o caráter autoritário e centralizador do atual governo federal que vem desrespeitando o processo de construção de instrumentos da democracia como poderiam ser os conselhos. Do mais, esse decreto atropelou tanto a votação do parecer no Conselho Nacional de Educação quanto o intenso processo de discussão e consulta em âmbito nacional que vinha sendo desenvolvido desde janeiro de 1998 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia incumbida de elaborar as diretrizes curriculares desse curso. Para se contrapor a esse ato antidemocrático, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, composto por onze entidades representativas na área da educação: ANDES-SN, ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Além disso, impedir a formação de professores para os primeiros anos da educação básica em nível universitário significa admitir que as crianças de 0 a 10 anos de idade não precisam professores com sólida formação teórica; significa, também, restringir o direito à educação universitária dos adultos que pretendem ser professores e professoras dessas crianças. Sobretudo, significa dizer que a formação de professores pode ser feita de forma aligeirada, com baixos custos.

A série de mobilizações ocasionou uma mudança de postura do governo federal que por meio de outro decreto (de nº 3554/2000) substituiu a palavra *exclusivamente* por *preferencialmente*. Ou seja, os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental poderão continuar a ser formados, *também*, no curso de pedagogia, ainda que a política educacional indique a *preferência* pelo curso normal superior.[54]

Depois de muita discussão em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece-se apenas um consenso: todos os professores que trabalham com educação básica devem ter curso de formação inicial em nível superior. [55]

O caráter da formação inicial do profissional da educação aparece destacado nas disposições transitórias, art.87 da LDB 9394/96: *Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.*

Aparentemente, com esse artigo, pretendeu-se garantir um dos anseios de todos os que vêm, historicamente, lutando pela formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, de todos os professores. No entanto, na prática tal intenção vem sendo

---

[54] As Instituições de Ensino Superior que quiserem oferecer cursos de licenciatura precisam criar o Instituto Superior de Educação e para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, é necessário a criação do Curso Normal Superior.

[55] O consenso a que me refiro manifesta-se na legislação com a aprovação da lei 9394/96 que estabelece o prazo de 10 anos para a formação em nível superior para docentes da educação básica; nas discussões e pesquisas acadêmicas que evidenciam a necessidade dessa formação; nos debates das associações de profissionais da educação que há bastante tempo vêm defendendo uma política de formação em nível superior para todos os professores da educação básica. E, finalmente nas iniciativas que vem sendo desenvolvidas pelo país, envolvendo secretarias municipais e estaduais de educação, universidades, sindicatos, conselhos municipais e estaduais de educação, no sentido de oferecer cursos de formação em nível superior aos professores que já estão trabalhando nas redes municipais e estaduais de educação e só possuem o nível médio.

frontalmente prejudicada por um conjunto de medidas legais que apontam para o indicativo de um caminho "mais fácil" e "mais rápido" para atingir a meta posta na letra da Lei.

A política de formação de professores que o MEC vem incentivando e desenvolvendo em parcerias com estados e municípios, aponta para a realização de cursos aligeirados; alguns como educação à distância, outros com aulas nas férias ou nos finais de semana. São cursos realizados em tempo recorde, com carga horária reduzida, considerando a possibilidade de aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e na prática profissional.

O documento da Anfope (2000) faz uma avaliação da situação:

> É assim que, pressionados por esse prazo, os professores, sentindo a ameaça do desemprego, têm sido levados a freqüentar cursos de qualidade duvidosa, em grande parte pagos por eles. Tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou 'contratam' às IES para realizar um processo seletivo especial. O ano de 1999 foi repleto de tais iniciativas que continuam a proliferar agora, às vésperas das eleições municipais. Essa verdadeira 'corrida pelo diploma' cria um contexto de superexploração do trabalho docente, obrigando o professor a estudar em jornadas extras à noite, fins de semana e/ou férias, com sérios prejuízos para seu trabalho , sua vida familiar, seu lazer e sua própria formação. A quase totalidade desses cursos não ultrapassa a carga horária de 1.600 horas, aprofundando o processo de desqualificação da formação ao reviver as antigas Licenciaturas Curtas que já haviam sido banidas do cenário educacional. Alguns desses cursos têm sido denunciados como verdadeiras 'fábricas de diploma', sendo coordenados por empresas de consultoria, em escolas de precária infra-estrutura física e pedagógica - sem bibliotecas, coordenação pedagógica, e com professores pouco preparados para lidar com essa nova realidade. De fato, pode-se afirmar que todo esse processo configura-se como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do estado e dos poderes públicos. (p.15)

Esse tipo de formação está em consonância com a política neoliberal e com as orientações de organismos internacionais que defendem a tese da racionalização da educação: é preciso otimizar os recursos e aumentar a produtividade da educação, ou seja, formar um grande número de profissionais (para apresentar dados numéricos a esses mesmos organismos) e realizar tal formação em pouco tempo e com o mínimo de recursos.

Arelaro [56] levanta a seguinte discussão: os profissionais que já estão dando aulas, não têm formação acadêmica e vêm para os cursos com a prática, do que eles precisam? Com certeza, de fundamentação teórica para refletir sobre a prática e para tentar modificá-la. No entanto, a proposta desses cursos supervalorizam exatamente a 'experiência prática' dos professores.

Atualmente, há uma tendência nos meios acadêmicos que, ao discutir a formação de professores, valoriza demasiadamente a prática como lugar de produção do verdadeiro saber profissional. Esta tendência tem levado à elaboração de propostas de formação que secundarizam a mediação teórica e que não consideram a teoria como instrumento fundamental na construção da própria prática do professor. Esta é a concepção de formação que tem fundamentado os documentos do CNE que dispõem sobre o Instituto Superior de Educação e sobre o Curso Normal Superior. Os textos apresentam ênfase no saber prático dos professores para justificar o entendimento de que a formação de professores seria mais qualificada e produtiva se realizada fora do âmbito universitário, cujo academicismo mantém o aluno da graduação distante do cotidiano e da realidade da escola.

Se por um lado, é fato que os cursos de pedagogia precisam levar para as salas de aulas das universidades as questões e os problemas educacionais brasileiros, por outro lado, a formação com ênfase na prática, nos aspectos técnicos e nas competências profissionais não indicam uma superação dos problemas que têm sido apontados. *É preciso reforçar a pertinência da teoria para a compreensão do real, pois a assimilação da cotidianidade alienada acaba por reforçar aquilo que se quer superar.* (Scheibe, 2001)

---

[56] Essa discussão foi realizada durante o exame de qualificação desta tese.

Nas palavras de Freitas (1995), *a prática determina o conhecimento, mas não é em si mesma, o conhecimento.* (p.12)

Voltando à discussão proposta por Arelaro: o que efetivamente poderá mudar nas escolas e demais espaços educativos onde atuam os profissionais formados nesses cursos rápidos e que secundarizam a formação teórica? A professora adverte que devido à precariedade das condições de formação nos cursos, certamente, as mudanças efetivas - de postura profissional, de compreensão do processo educativo, de capacidade para propor e executar projetos educativos alternativos, enfim, mudanças que gerem condições para a melhoria da escola pública de educação básica- serão insignificantes. Assim, mais uma vez os professores serão responsabilizados pelos problemas educacionais brasileiros, ou seja, a constatação oficial poderá ser que, mesmo com formação em nível superior, eles não foram capazes de melhorar as condições de educação das escolas e de seus alunos.

Uma outra questão a ser destacada em relação ao processo de criação de cursos de formação em serviço, é a de que esse tipo de formação rápida e massificada não é uma tradição nas universidades públicas que têm procurado zelar pela qualidade do ensino universitário, aliando ensino, pesquisa e extensão, ainda que isso signifique formar um número menor de profissionais. [57]

Assim, o setor que sabe implementar esse tipo de formação é o setor privado e é esse o modelo que está sendo referência para a realização dos cursos, seja pelas próprias universidades privadas, ou até mesmo pelas públicas que estão participando dessa política de formação. Isso é mais um passo na direção da privatização da universidade pública brasileira.[58]

---

[57]Cabe aqui uma ressalva: a ampliação das vagas para as universidades públicas não pode significar a queda na qualidade da educação, como querem os atuais governos estaduais e federal.

[58]Mais uma vez me remeto às discussões de Arelaro: "Quanto tempo é necessário para se formar os professores em nível superior? Não sei, mas no estado de São Paulo, o prazo é o fim do mandato do PSDB e no Brasil, é o tempo da LDB. Para que? Para dizer estatisticamente que todos os professores estão formados em nível superior, um país de analfabetos, um dos países mais desiguais do mundo, os professores têm nível superior".

2. 5. O contexto atual: apresentando os cursos pesquisados.

Dentro desse contexto de mudanças arbitrárias na legislação- que vêm desrespeitando os debates e as pesquisas do meio educacional- e de implementação de políticas neoliberais- que vêm sucateando as universidades públicas, aligeirando os cursos de formação de professores e esvaziando os cursos de pedagogia, existe, é claro, todo um movimento de reação e resistência por parte dos professores, seja nas associações profissionais, seja no cotidiano dos corredores, das salas de aula ou das instâncias de decisão das universidades. Esse movimento vem propondo e executando experiências para garantir a sólida formação de professores para os primeiros anos da educação básica e para assegurar que as universidades continuem sendo o lócus dessa formação.

Para aprofundar o debate, pretendo apresentar os cinco cursos de pedagogia pesquisados, seus objetivos e suas propostas, no sentido de discutir como esses impasses têm se resolvido ou não no interior dos cursos de pedagogia.

	Ano de Criação e de reformulação	OBJETIVOS	HABILITAÇÕES*
A	1980	O curso de pedagogia tem como objetivo formar o educador com sólida fundamentação lógica e aguda consciência da realidade, capaz de atuar como agente de transformação no âmbito de instituições como a escola, a empresa, o sindicato e outras.	Sob forma de licenciatura plena, formará pedagogos para atuarem no Magistério do 1° grau- séries iniciais, magistério de 2° grau, educação pré-escolar, educação especial, orientação educacional e supervisão escolar.
B	1968 1996	O Curso de Pedagogia tem como objetivo a formação de um profissional capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira, comprometido com um projeto de transformação social. Para isto, pretende-se oferecer aos alunos uma formação teórica e prática que favoreça a reflexão contextualizada sobre os principais problemas do sistema de ensino e que aponte possibilidades para a atuação de cada profissional de educação em seu campo de trabalho.	Atualmente, oferece as seguintes habilitações, em nível de licenciatura plena: Magistério para o 1° grau (Ensino Fundamental); Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau; Administração Escolar de Ensino Fundamental e 2° grau; Educação de Adultos; Educação Pré-Escolar; Orientação Educacional; Supervisão Escolar de Ensino, Fundamental e 2° grau
C	1943 1993	A formação oferecida pelo Curso tem permitido aos alunos o desempenho de funções de assessoria e coordenação, tanto em situação de escola quanto em Órgãos Públicos e instituições da comunidade.	O Curso de Pedagogia oferece as seguintes habilitações: Magistério para a Pré-Escola (formar o profissional para o desempenho de função docente junto às crianças de 0 a 6 anos); Magistério para Séries Iniciais do 1° Grau, (profissional para o desempenho de funções docentes nas séries iniciais do ensino do 1° Grau, junto a crianças, jovens e adultos).
D	1981 2000		Educação infantil e Primeiros anos do ensino fundamental
E	1951 1994	Compreender a realidade política, social, econômica e educacional brasileira. Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social. Buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública e gratuita que ofereça uma educação de boa qualidade para todos. Desempenhar a docência nos diferentes níveis previstos pelo curso bem como atividades de coordenação e assessoramento pedagógico relativos a estes níveis de ensino em órgãos do Sistema Educacional. Desempenhar funções técnico-pedagógicas previstas pela LDB.	O curso de Pedagogia visa formar o educador voltado para o início da Escolarização (Pré-Escola e Séries Iniciais do 1° grau) e para o Curso de Formação do Magistério em nível de 2° grau, podendo o profissional por ele formado exercer as seguintes funções ou atribuições: docência da Pré-Escola e nas Séries Iniciais do 1° grau; docência nas Escolas Normais como formadores do professor da Pré-Escola e das Séries Iniciais; coordenação da Educação pré-Escolar e/ou Séries Iniciais a níveis de Secretaria da Educação ou órgãos Regionais de Ensino; assessoria pedagógica à programas de educação infantil de órgãos e instituições públicas, filantrópicas e particulares; coordenação pedagógica na Pré-Escola e Séries Iniciais; Exercício das funções de: Planejamento, Supervisão, Orientação e Administração do processo educativo escolar.

* Apesar das modificações nas nomenclaturas introduzidas pela LDB 9394/96 resolvi manter os termos encontrados nos documentos dos sites das universidades.

Pensando na trajetória histórica dos cursos de pedagogia, vimos que os primeiros cursos tinham a dupla função de formar licenciados destinados à docência dos cursos normais e bacharéis para atuar como técnicos de educação;[59] aquele profissional para a gestão e/ou supervisão das unidades de ensino ou nos órgãos de planejamento educacional. Tal tendência foi bastante criticada a partir dos anos 80 e por isso esses cursos vêm sendo modificados, mas a formação do especialista em educação ainda é uma tendência presente nos cursos de pedagogia.[60]

Atualmente, a formação do especialista não é feita sem a formação para o magistério; os cursos de pedagogia incorporaram a formação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação infantil, na educação especial, na educação de adultos, entre outras. Tais mudanças ocorreram a partir da abertura de novos cursos ou da reestruturação dos já existentes. [61] Dos 5 cursos pesquisados, apenas 02 mantêm a formação de especialista (A,B) e incluíram a formação para o magistério.

Brzezinski (1996) numa pesquisa realizada em 1994 constatou que a tendência predominante no curso de pedagogia era a formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental.

> A adoção dessa tendência parece que vem resgatar uma dívida histórica do curso de pedagogia que licenciava o pedagogo para atuar como professor 'primário' sem no entanto prepará-lo para ser esse professor. Faço lembrar aqui que essas instituições

---

[59]O primeiro decreto que regulamentou o curso de pedagogia, em 1939, permitia que o bacharel em pedagogia, formado após 3 anos de estudos fosse reconhecido como "técnico em educação", embora sua função nunca chegou a ser bem definida (Freitas, 1996)

[60]É preciso destacar que a LDB de 1996, recupera a figura do especialista em educação e delega ao curso de pedagogia, a função de formá-los (art. 64). No entanto, a lei é contraditória nesse particular pois estabelece que a experiência docente é pré-requisito para o exercício de qualquer função do magistério (art.67). A questão que se coloca é: Como tais especialistas exercerão suas funções, se o exercício profissional no magistério é pré-requisito exatamente pára o exercício dessas funções? Terão que se formar professores para depois poderem ser 'especialistas'? Isso reforça a posição de que a base da formação para o pedagogo tem que ser a docência. A pergunta que fica é: por que a insistência em separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma no processo de formação dos profissionais da educação? (Scheibe, 2001)

[61]Brzezinski (1996) chama atenção para o fato de que mesmo quando se introduz a formação dos especialistas nos cursos de pedagogia, é exigido como requisito para a diplomação do pedagogo, um comprovante de que o aluno tenha dado aulas, ou seja, exercido a docência. Assim, a autora conclui que mesmo os tecnocratas da educação no período do regime militar, já reconheciam a necessidade da docência como base da formação do pedagogo. Não se trata de utilizar essa questão como argumento para defender a docência, mas sim de explicitar e reiterar que a formação do pedagogo não pode estar desvinculada da docência.

> que se dedicam atualmente à formação do professor da 1ª a 4 ª séries, por certo rejeitam a premissa 'quem pode o mais pode o menos',[62] ou se a aceitam pelo menos, acrescentam a ela o seguinte: *desde que tenha o preparo adequado para tal.* (p.208) (grifos da autora)

Acrescentaria às observações de Brzezinski, uma outra questão: as experiências de formação de professoras para a pré-escola e séries iniciais no curso de pedagogia têm evidenciado que para fazer uma formação com *o preparo adequado para tal,* é necessário que se conheça mais a respeito dessa realidade complexa que é a escola (e os demais espaços educativos), que se aprofunde e amplie as pesquisas em relação às crianças que freqüentam esses espaços e em relação aos processos de interação (entre crianças e entre crianças e adultos) que ocorrem nesses espaços e que permeiam o processo educacional.

Enfim, a partir do momento em que os cursos de pedagogia passam a se ocupar da formação de professoras para a educação de crianças de 0 a 10 anos de idade, fica evidente que pouco se sabe sobre essa realidade ou que o que se sabe é insuficiente, parcial, fragmentado. Assim, emergem outros temas ou outros enfoques para a pesquisa na área da educação que precisam ser aprofundados.

A educação das crianças de 0 a 6 anos de idade é um exemplo disso: é uma questão que aos poucos vai sendo introduzida nos cursos de pedagogia, e que vai fazendo emergir outras questões relacionadas às especificidades das crianças dessa faixa etária e das instituições de cuidado e educação dessas crianças.

É possível afirmar que as modificações que, nas últimas duas décadas vêm sendo introduzidas nos cursos de pedagogia- o fim da formação do pedagogo especialista com formação técnica; a idéia da docência como base da formação do profissional de educação e a formação do professor para os primeiros anos da educação básica na pedagogia - vêm colaborando para a criação de uma nova identidade do pedagogo e do curso de pedagogia.

---

[62] A autora se refere ao parecer *252/69* da lei *5540/68* que dá o direito ao licenciado em pedagogia de exercer a função de professor 'primário'sob o argumento de 'quem pode o mais, pode o menos'. Segundo a autora, o licenciado em pedagogia adquiriu como subproduto de seu curso, o direito de ser professor primário, sob o argumento de 'quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário'.

Dos cursos pesquisados, todos (5) oferecem habilitação para o magistério.

No entanto, o debate em torno das experiências de formação baseadas no modelo de habilitações vem evidenciando que esse tipo de estruturação dos cursos de pedagogia ainda reproduz uma formação que tende para a especialização e que continua fragmentada.

A partir da avaliação dessas experiências, o debate atual sobre os cursos de pedagogia aponta para a formação do pedagogo como um profissional capaz de compreender o processo educativo como um todo e nele intervir, seja na docência, na coordenação pedagógica, na gestão escolar ou em outros espaços que envolvam questões educacionais (ONGs, empresas privadas, órgãos de planejamento e execução de políticas educacionais) .[63]

A idéia que embasa a configuração desses cursos é a formação do pedagogo, com base na docência e que seja capaz de compreender o processo educativo de uma forma global, de propor alternativas pedagógicas, atuando em diferentes situações educacionais, desempenhando diferentes funções em diferentes espaços educativos. Portanto, sua formação não pode ser fragmentada em habilitações.

Esta proposta de formação reflete os avanços e impasses atuais do movimento de formação de professores diante das antigas questões que acompanham os cursos de pedagogia: *professor X pedagogo* e *generalista X especialistas.*

É uma proposta que, refletindo sobre a experiência acumulada de formação de professores para a educação básica desenvolvidas em diversos cursos de pedagogia desde os anos 80, procura apontar caminhos para a superação das dicotomias acima colocadas.

> Com essa reformulação, contemplam-se os campos de atuação do pedagogo, que tendo como fulcro, a formação docente, será chamado a exercer papel importante em outras funções do campo educacional. É uma perspectiva que rompe com a tradição tecnicista

[63] *O novo Pedagogo é um profissional capaz de desempenhar funções de docência, administração, gerência, supervisão, orientação educacional, orientação profissional, coordenação pedagógica, assessoramento, consultoria, pesquisa, inspeção, planejamento, avaliação em sistemas educacionais, redes escolares, unidades educacionais públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades educativas.* (Proposta de Diretrizes Curriculares, 1999).

> de separar o pensar e o fazer, a teoria e a prática, ao mesmo tempo em que permite às Instituições de Ensino Superior, a oferta de uma formação que respeite a sua vocação, interesse, demanda local e função social. (Scheibe, p. 13)

A estruturação desses cursos tem como referência, as discussões e as propostas apontadas pelas Diretrizes Curriculares (1999) elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia[64] que estabelecem:

1. O perfil comum do pedagogo como um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.
2. As áreas de atuação profissional:

- docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio;
- na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares;
- na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- nas áreas emergentes do campo educacional.

Dos cursos pesquisados, em apenas 01 (E) pode-se perceber que o perfil do profissional desejado aponta para essa tendência pois seus objetivos referem-se a funções ou atribuições do pedagogo e não a habilitação.

> Desempenhar a docência nos diferentes níveis previstos pelo curso bem como atividades de coordenação e assessoramento pedagógico relativos a estes níveis de ensino em órgãos do Sistema Educacional. Desempenhar funções técnico-pedagógicas previstas pela LDB. (E)

---

[64] As diretrizes curriculares foram encomendadas pelo MEC/SESU às Instituições de Ensino Superior, através de edital nº 04/97 no sentido de que as mesmas apresentassem sugestões de reformulações para os diferentes cursos superiores do país. As sugestões foram enviadas às respectivas Comissões de Especialistas que tinham a tarefa de assessorar o MEC na elaboração das propostas a serem encaminhadas para regulamentação no CNE. A Comissão de Especialista de Ensino de Pedagogia que elaborou o texto final das Diretrizes foi composta pelos professores Leda Sheibe (presidente), Celestino Alves da Silva, Márcia Ângela Aguiar e Tizuko Morchida Kishimoto; o documento intitulado "Proposta de Diretrizes Curriculares" foi divulgado em 06/05/99.

Ainda que seja pouco, tal mudança se insere no contexto do movimento em torno da formação dos profissionais da educação e reflete um pouco do processo de discussão do conjunto de educadores brasileiros na busca por uma melhor formação dos professores para as séries iniciais e educação infantil e como está expresso em vários documentos da ANFOPE *"não tem data para terminar"*.

III- O espaço da Educação Infantil nos cursos de pedagogia

> A existência de um currículo só faz sentido em sua relação com um campo de forças, com um campo de poder. Um currículo é sempre uma *imposição* de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. É sempre uma escolha forçada, para nos valermos da força de um oxímoro. Um currículo é o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder. Um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder: um currículo *encarna* relações de poder. Todo currículo é pura relação de força. (Tomas Tadeu da Silva)

A despeito das discussões atuais em torno da implantação do Curso Normal Superior, como o local exclusivo ou prioritário para a formação dos professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, desde os anos 80, diversos cursos de pedagogia têm cumprido essa tarefa.

Por mais que a atual política do MEC e as deliberações do CNE apontem para a implantação do Curso Normal Superior como um lócus de formação dos professores para a educação infantil e séries iniciais, com as mudanças implementadas nos cursos de pedagogia, nas últimas décadas, consolidaram-se duas tendências que cada vez mais se caracterizam como eixos do referido curso, quais sejam: a base da identidade do pedagogo é a docência e não mais a especialização e o curso de pedagogia tem assumido a tarefa da formação do professor para as séries inicias do ensino fundamental e para a educação infantil. Existe um movimento de várias universidades públicas que têm resistido à política de aligeiramento e massificação da formação de professores pretendida pelo MEC. [65]

Ainda que a educação infantil continue ocupando um espaço pequeno e marginal no curso de pedagogia, tais cursos têm sido um espaço para discussões em torno da pedagogia da Educação Infantil e da formação de professoras para esse nível educacional.

A partir do rol de disciplinas dos cinco cursos pesquisados e de suas respectivas ementas, é possível apontar algumas características presentes na formação dos cursos de pedagogia no que diz respeito à formação de profissionais para a educação infantil.

---

[65] A única universidade pública que ate o presente ano implantou o Curso Normal Superior foi a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Neste capítulo pretendo situar qual o espaço que a discussão a respeito da criança e da infância tem ocupado nesses cursos; quais temas têm sido destacados; quais as disciplinas que se referem especificamente às crianças de 0 a 6 anos de idade e ao trabalho nas creches e pré-escolas e quais as concepções teóricas que orientam a formação.

Para caracterizar a formação para a educação infantil nos cursos de pedagogia, considerei não apenas a presença desses temas, como também a ausência de outros que hoje são considerados centrais na elaboração da Pedagogia da Educação Infantil. Ou seja, além da análise 'do que tem nos cursos' é preciso apontar, também, 'o que não tem' pois a ausência de determinados assuntos ou enfoques contribui para a definição de uma proposta curricular e nos ajuda a entender a dimensão da formação nesses cursos.

Assim, considerando os limites e possibilidades das ementas dos cursos de pedagogia pesquisados, é possível apontar algumas características nos cursos e na formação para a educação infantil que serão aprofundadas ao longo deste capítulo.

A seguir, a lista de disciplinas encontradas nos cinco cursos pesquisados que se referem à habilitação para a educação Pré-escolar (cursos A,B,C, E) e à habilitação Educação Infantil (curso D).

Lista das disciplinas que se referem à habilitação educação infantil/pré-escola

Curso	Habilitação	Disciplinas
A[66]	Pré-escola	Didática especial da pré-escola Metodologia da educação pré-escolar Educação infantil na pré-escola Educação infantil 0 a 3 anos Jogo e educação infantil Seminário de aprofundamento em educação infantil Seminário de aprofundamento em educação pré-escolar
B	Pré-escola	Organização da educação pré-escolar Fundamentos da educação pré-escolar Arte e movimento na pré-escola Didática: alternativas na pré-escola Prática educativa: estágio supervisionado em educação pré-escolar I Prática educativa: estágio supervisionado em educação pré-escolar II
C	Pré-escola	Psicologia da educação: a criança pré-escolar Educação e arte:expressão plástica Educação e arte: expressão dramática e musical Ensino de estudos sociais: conteúdo e didática Ensino de ciências físicas e biológicas: conteúdo e didática Didática e organização curricular na pré-escola Ação pedagógica crianças de 4 a 6 anos Ação pedagógica com crianças de 0 a 3 anos Arte na educação infantil Construção da linguagem na educação infantil Leitura e literatura para a criança de 0 a 6 anos Prática e análise da prática na educação infantil Organização da educação brasileira e a educação infantil Música na educação infantil A coordenação do processo curricular na educação infantil
D	Ed. infantil	Avaliação na educação infantil Desenvolvimento afetivo e emocional na educação infantil Educação em creches Educação infantil e currículo Fundamentos da educação infantil Literatura infantil Oficina de Ciências Oficina de História e Geografia Organização do ensino brasileiro (ed. Básica) Prática de ensino em creches Prática de ensino em ensino pré-escolar Recreação e jogos
E	Pré-escola	Alfabetização I Arte-educação Musicalização e expressão dramática Literatura infantil e alfabetização Fundamentos metodológicos da educação pré-escolar Prática de ensino na pré-escola História Social da criança Educação de 0 a 6 anos

[66] As disciplinas que constam na lista de ementas do curso A e que foram anlisadas nesta tese diferem um pouco das disciplinas que estão no quadro curricular do referido curso. Isso porque o curso de pedagogia da UFSC sofreu alterações em 1998 quando foram incluídas novas disciplinas. (anexo 2)

3. 1. Pré-escola ou Educação Infantil?

A partir da análise do quadro de disciplinas acima demonstrado, a primeira questão que se evidencia é: a formação nos cursos de pedagogia tem priorizado a pré-escola, a creche ou a educação infantil?

Como já foi apontado no capítulo anterior, durante os anos 80, as discussões sobre a identidade do curso de pedagogia centravam-se na polêmica entre manter o curso como um bacharelado com as habilitações técnicas do pedagogo ou transformá-lo numa licenciatura para formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a pré-escola.

Tal polêmica foi muito produtiva para professores e pesquisadores preocupados com a educação infantil, pois criou condições para o surgimento de várias experiências em diversas universidades do país, de cursos de Pedagogia com 'habilitação pré-escola'. [66]

Esse conjunto de experiências, por sua vez reafirmou a necessidade da formação em nível universitário para as professoras de crianças menores de 7 anos. Posteriormente, alguns cursos de pedagogia passaram a englobar a formação para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Rivero (2001) relata como o curso de pedagogia da UFSC inicia com a habilitação pré-escola e se transforma em educação infantil na medida em que esse nível educacional passa a integrar a primeira etapa da educação básica e na medida em que há mais demanda e interesse pelas questões relacionadas à educação das crianças menores de 3 anos de idade. Assim, professores e alunos da pedagogia percebem a necessidade de incluir a formação de professoras para a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, em creches.

Educação infantil é a denominação utilizada a partir da LDB de 1996 que deve abranger a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, mas as grades curriculares dos cursos analisados revelam que há uma prioridade para a faixa etária de 4 a 6 que se

[66]Em outros fóruns de discussão sobre educação, como a ANPEd e a CBE, também se discutia a necessidade da formação de profissionais para a educação de crianças menores de 7 anos de idade em cursos de nível superior universitário.

denomina pré-escola. Dos 5 cursos pesquisados, 4 cursos intitulam-se como habilitação para a pré-escola e apenas 1 utiliza o termo educação infantil.

No entanto, nos nomes das disciplinas que constam nas grades curriculares dos cursos, há tanto o termo pré-escola como educação infantil, independente da habilitação oferecida.

A temática referente às creches e às crianças de 0 a 3 anos de idade aparece de forma explícita em disciplinas dos cursos das universidades A, C e D. As disciplinas encontradas foram: Ação pedagógica com crianças de 0-3 anos, Educação Infantil de 0 a 3 anos, Educação em creches, Prática de ensino em creches.

As ementas revelam que a ênfase da disciplina pode estar nos aspectos mais gerais da educação infantil;

> **Educação infantil 0 a 3 anos.** "Histórico e políticas de atendimento à criança de 0 a 3 anos de idade no Brasil. Necessidades e direitos da criança. Educação e cuidado. Formas de funcionamento da creche no Brasil e propostas educativas." (A)

Ou ainda, em aspectos mais específicos do cotidiano das instituições educativas, das crianças e do trabalho pedagógico:

> **Educação em creches**. "Ação educativa na creche: organização espaço/estrutura/ambiental. Relação humana criança/professor/família. Educação infantil e saúde. Educação infantil e lazer." (D)

As ementas revelam ainda a concepção escolar presente na formação para a educação infantil

> **Prática de ensino em creches.** "Aprendizagem: conceitos e projetos de ensino envolvendo as práticas educativas em creche". (D) [67]

[67] O termo ensino evidencia a concepção escolar presente na formação para a educação infantil. Esse tema será aprofundado no item 3.6.

As disciplinas que se referem à pré-escola são: Didática especial da pré-escola; Metodologia da educação pré-escolar; Educação infantil na pré-escola; Seminário de aprofundamento em educação pré-escolar (A); Organização da educação pré-escolar; Fundamentos da educação pré-escolar; Arte e movimento na pré-escola; Didática: alternativas na pré-escola; Prática educativa: estágio supervisionado em educação pré-escolar I e II (B); Psicologia da educação: a criança pré-escolar; Didática e organização curricular na pré-escola; Ação pedagógica crianças de 4 a 6 anos (C); Prática de ensino em ensino pré-escolar (D); Fundamentos metodológicos da educação pré-escolar; Prática de ensino na pré-escola (E).

As ementas dessas disciplinas revelam uma concepção de educação baseada no modelo escolar:

> **Didática especial na pré-escola** "Como organizar objetivos de ensino aplicáveis à pré-escola. Como selecionar e organizar atividades de ensino para a pré-escola. Estratégias utilizadas na execução das atividades. Avaliação do desempenho do pré-escolar. Elaboração de planos de atividades pré-escolares." (A)

Mas podem também apontar para algumas questões específicas que caracterizam a educação infantil como um nível de educação diferenciado do ensino fundamental:

> **Ação pedagógica crianças 4-6 anos** "Fundamentos teóricos e análise da prática que embasa a ação educativa do professor de criança de 4 a 6 anos de idade. Implicações da ação pedagógica na interação professor X criança X comunidade na educação infantil." (C).

O termo educação infantil é utilizado, principalmente, nas disciplinas que se referem aos fundamentos da educação infantil, ou seja, quando estão englobados os conhecimentos a respeito das instituições educativas que cuidam e educam crianças de 0 a 6 anos de idade. As disciplinas encontradas foram: Seminário de aprofundamento em educação infantil (A) Arte na educação infantil; Construção da linguagem na educação infantil; Leitura e literatura para a criança de 0 a 6 anos; Prática e análise da prática na educação infantil; Organização da educação brasileira e a educação infantil; Música na educação infantil; A coordenação do processo curricular na educação infantil (C); Avaliação na educação

infantil; Desenvolvimento afetivo e emocional na educação infantil; Educação infantil e currículo; Fundamentos da educação infantil (D); Educação de 0 a 6 anos (E).

São disciplinas que se referem aos conteúdos mais gerais que embasam os princípios da educação infantil. As ementas referem-se, principalmente, à história e à contribuição dos pensadores clássicos da educação infantil no Brasil e no mundo; à legislação e às políticas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade; enfim, são disciplinas que apresentam as bases históricas, filosóficas, sociológicas e pedagógicas da educação infantil, englobando creches e pré-escolas. Isso pode ser observado nas seguintes ementas:

> **Organização da educação brasileira e a educação infantil.** "Histórico da concepção de infância e de atendimento à criança pequena. Determinações legais para a política de educação infantil e responsabilidades das diferentes instâncias administrativas. Diretrizes político-pedagógicas e normas de funcionamento para as instituições de educação infantil." (C).

> **Educação de 0 a 6 anos**. "História das creches e pré-escolas. Precursores da educação infantil. Relações: centro de educação infantil/família/estado. Centro de educação infantil: construção de um projeto pedagógico." (E)

Assim, é possível afirmar que os cursos de pedagogia iniciaram com a habilitação para a pré-escola, o que nos anos 80 significava a educação das crianças de 5 e 6 anos, ou seja a educação anterior e preparatória para a educação obrigatória. Nos cursos analisados, percebe-se que a formação tem privilegiado a pré-escola pois o número de disciplinas que tratam dessa faixa etária é maior (são 14 disciplinas referentes à pré-escola, 13 à educação infantil e 4 específicas de creche).

Nos anos 90, alguns cursos de pedagogia introduziram o termo educação infantil (por conta das mudanças colocadas pela LDB) em disciplinas que abordam questões referentes à educação de 0 a 6 anos de idade (A, C. D e E). Pela análise das ementas não se pode afirmar se realmente os conteúdos abrangem as questões relativas às crianças de 0 a 6 anos ou se o que houve foi apenas uma troca de nomes.

No entanto, é preciso ressaltar que alguns cursos (A, C e D) introduziram disciplinas que abordam questões relacionadas especificamente à educação das crianças de 0 a 3 anos de idade, o que significa que discussão a respeito do trabalho educativo em creches começa a ter um espaço nos cursos de pedagogia.

Educação infantil abrange a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade e se os cursos de pedagogia se propõem a formar o profissional para esse nível educacional, é preciso que o estudante tenha contato com as duas diferentes realidades: a creche e a pré-escola. Não basta mudar os nomes das disciplinas, nem tão pouco das habilitações se a essência das disciplinas não for modificada.

3.2. Cadê a criança pequena?

Considerando que apesar do predomínio da pré-escola, a educação infantil ganhou espaço nos cursos de pedagogia, cabe agora analisar qual é o espaço: como o tema 'criança' (a criança e não apenas o aluno) está presente nas disciplinas dos cursos, qual a concepção de infância, quais os fundamentos teóricos que embasam esta concepção, e, conseqüentemente que tipo de educação está sendo proposta nesses cursos de formação.

Nos cursos de pedagogia analisados, foi possível identificar duas características que podem ser consideradas iniciativas que vêm colaborando para a construção de um conjunto de conhecimentos a respeito da criança, da infância e da educação infantil.

- A inclusão de disciplinas nos cursos de pedagogia que se referem à educação infantil com uma área específica do conhecimento e que englobam o conjunto de teorias a respeito da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.
- A inclusão de disciplinas que possibilitam o contato e o conhecimento das realidades, das políticas e das práticas educativas realizadas nas instituições de educação infantil.

Essas são disciplinas cujos conteúdos relacionam-se aos saberes e fazeres necessários à construção de uma proposta educativa a ser desenvolvida com crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas e que podem contribuir para a formação do pedagogo para o trabalho com crianças de 0 a 10anos de idade.

No primeiro grupo de disciplinas, encontrei: Didática especial da pré-escola, Seminário de aprofundamento em educação infantil, Seminário de aprofundamento em educação pré-escolar, Metodologia da educação pré-escolar, (A); Organização da educação pré-escolar, Fundamentos da educação pré-escolar, Didática: alternativas na pré-escola (B); Didática e organização curricular na pré-escola, Ação pedagógica com crianças de 0-3 anos, Ação pedagógica com crianças de 4-6, Organização da educação brasileira e a educação infantil, A coordenação do processo curricular na educação infantil, (C); Educação infantil e currículo, Fundamentos da Educação infantil, (D); Fundamentos metodológicos da educação pré-escolar, Educação de 0 a 6 anos (E).

As ementas dessas disciplinas fazem referência às propostas metodológicas, às funções da educação infantil, às práticas educativas nas instituições de educação infantil:

> **Alternativas na pré-escola**. "Concepções e propostas metodológicas na educação pré-escolar. A prática pedagógica na pré-escola face às demandas sociais". (B)
>
> **Organização da educação pré-escolar**. A educação pré-escolar no contexto da política educacional. As instituições e propostas públicas na educação pré-escolar. Funções e organização da pré-escola. A programação das atividades curriculares. (B)
>
> **A coordenação do processo curricular na educação infantil**. "Análise de propostas curriculares para a educação infantil. Implicações para ações de coordenação pedagógica. O currículo como referência básica para o desenvolvimento do processo político-pedagógico e administrativo da escola de educação infantil." (C)

São disciplinas que, apesar de privilegiar a educação pré-escolar, são espaços de discussão a respeito da educação das crianças menores de sete anos e que podem contribuir para o aprofundamento do debate a respeito de uma área de conhecimento que se diferencia

do ensino fundamental e que precisa elaborar formas de trabalho que contemple as necessidades das crianças pequenas.

No segundo grupo estão as disciplinas que têm o objetivo de colocar o aluno do curso de pedagogia em contato direto com as instituições educativas de crianças de 0 a 6 anos de idade. No sentido de contemplar a articulação teoria-prática, são disciplinas que criam oportunidades para que os alunos de pedagogia tenham contato com o cotidiano das creches e pré-escolas e as especificidades de uma instituição educativa, não escolar, não obrigatória, que tem como proposta o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, em instituições complementares à família.

Essas disciplinas são: Prática Educativa: estágio supervisionado em educação pré-escolar I e II (B); Prática e análise da prática em educação infantil (C); Prática de ensino em creches, Prática de ensino em pré-escolar (D); Prática de ensino na pré-escola (E).

> **Prática de ensino em creches.** "Aprendizagem: conceitos e projetos de ensino envolvendo as práticas educativas em creches." (D)
>
> **Prática de ensino em ensino pré-escolar.** "O fazer do professor em educação infantil numa perspectiva de pesquisa, ensino, reflexão e crítica. Planejamento, registro e avaliação das atividades junto às crianças, tendo como base, a interdisciplinaridade a partir da sala de aula, contributos epistemológicos à prática docente." (D)

A existência dessas disciplinas nos cursos de pedagogia é um indício de que a formação do pedagogo incorporou algumas das questões específicas da educação infantil; significa a conquista de um espaço para a discussão dos temas relativos à educação infantil, sua história, a história das instituições para crianças menores de 7 anos de idade, os avanços e recuos da legislação e da sociedade brasileira em relação às políticas de atendimento aos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade, as especificidades do cuidar e educar crianças pequenas em creches e pré-escolas, as especificidades do cotidiano dessas instituições.

Enfim, são disciplinas que têm o caráter de introduzir a discussão a respeito dessa área de conhecimento, colocar o aluno em contato com a produção teórica acumulada a

respeito do campo; são espaços onde o estudante de pedagogia pode conhecer, criticar e analisar as práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

No entanto, apesar da positividade que a existência dessas disciplinas pode acarretar, é preciso fazer duas ressalvas. A primeira é que a ênfase das disciplinas é nos estudos a respeito da pré-escola – como já foi ressaltado anteriormente; o que tem contribuído para a antecipação da escolarização das crianças pequenas.

A segunda ressalva é que o espaço que as disciplinas referentes à educação infantil ocupam nos cursos pesquisados de pedagogia é muito pequeno, diria até, marginal. Nos cursos pesquisados, as disciplinas específicas de educação infantil, além de serem em número reduzido, só aparecem nos últimos semestres dos cursos. (Anexo, as grades curriculares dos cursos pesquisados)

Como constatou Kishimoto (1999) numa pesquisa a respeito dos cursos de formação de professores para a educação infantil no estado de São Paulo, *o olhar para criança de 0 a 6 anos começa quando o curso já está quase terminando.* (p.109)

E esse olhar para a criança diz respeito às disciplinas que proporcionam um contato direto com as crianças e as realidades das creches e pré-escolas (as práticas de ensino e os estágios supervisionados) como, também, às disciplinas específicas da educação infantil.

As professoras entrevistadas por Rivero (op. cit.) também se referiram à falta de contato com crianças durante o curso de pedagogia da UFSC. Ao discutir as concepções de criança presentes nas disciplinas do curso, a autora afirma:

> Contudo, a discussão sobre a criança, tanto em uma perspectiva como na outra, ocorre na *ausência de contato com crianças*, praticamente até ao final da habilitação, em razão de a disciplina de Prática de Ensino localizar-se na última fase da formação (8° semestre). E isso é algo criticado pela aluna, que diz: *até então sem nenhum contato com criança. até a sétima fase sem contato com creche, sem ver essa criança real... A criança era abstrata tanto num como no outro, o enfoque sendo no adulto ou sendo na criança* (Aluna B) (p.95)

As disciplinas e os estágios da educação infantil ficam para o final do curso. Essa questão evidencia uma dicotomia entre as disciplinas: de um lado, aquelas de fundamentação teórica que tratam da educação nos aspectos históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, mas que não contextualizam os sujeitos do processo educacional. E do outro lado, as disciplinas chamadas de 'formação específica'- no caso, a habilitação para a educação infantil- que muitas vezes, reduzem a discussão da educação a questões pragmáticas do 'que e como fazer com as crianças' nos espaços educativos.

Essa forma de estruturação dos cursos reforça a idéia de que a teoria vem primeiro, depois a prática. Idéia que, apesar de muito criticada, está presente nos cursos de formação para o magistério. (Freitas, 1996). [68]

3. 3. Dicotomia teoria-prática: qual a questão?

A questão da dicotomia entre teoria e prática é um dos problemas evidenciados nos cursos de formação de professores e tem ocupado um espaço de destaque nos debates entre pesquisadores da área.

Veiga (1997) num estudo que realizou sobre 4 cursos de pedagogia em universidades brasileiras constatou que os currículos desses cursos estavam organizados de forma propedêutica, ou seja, primeiro as disciplinas de fundamentos, depois as didáticas das áreas específicas e ao final dos cursos, as práticas de ensino e os estágios.

A autora afirma que:

> Essa forma de organização cria ao longo do tempo, algumas dificuldades para um conhecimento da realidade da escola e a organização do trabalho pedagógico. Essas dificuldades terminam por acentuar as dicotomias entre teoria e prática (didática geral)

[68]Num debate organizado pelo NUPES- Núcleo de Estudos de Pesquisa sobre o Ensino Superior- USP e pela Fundação Carlos Chagas em 1995, representantes de vários países (Argentina, Portugal, França, Inglaterra, Tailândia e Brasil) apontaram que um dos principais desafios para a formação de professores no nível universitário é encontrar formas de aliar o trabalho de pesquisa acadêmica, experiência profissional e formação teórica sólida. (Menezes, 1995).

> e conteúdo e forma (metodologias específicas). A relação que o aluno estabelece com o futuro local de trabalho é esporádica e com registros ocasionais. (p. 69)

Freitas (1996) discutindo a sua experiência como professora da disciplina Prática de Ensino nos cursos de pedagogia da FE/UNICAMP, afirma que a dicotomia entre teoria e prática está presente no interior das escolas do ensino fundamental, assim como está nas universidades e nos cursos de pedagogia pois é resultado da separação entre ciência e trabalho criada pela divisão do trabalho no capitalismo.

> A divisão entre esses dois elementos constitutivos do trabalho- teoria e prática- determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular de nossos cursos , que reproduz essa forma de organizar e conceber o processo de conhecimento- primeiro a teoria depois a prática- revela a concepção de conhecimento como um dado ponto, acabado, cristalizado, estático que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer. (p.43.)

A autora propõe que, no momento da realização dos estágios, o trabalho educativo seja o princípio articulador entre teoria e prática. [69]

> A possibilidade de colocar a produção do conhecimento como forma de alterar as relações entre teoria e prática no interior dos cursos de pedagogia vincula-se a essa questão fundamental: de que o trabalho na escola, como base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, a uma atividade concreta e socialmente útil. Isto é, fazer do trabalho um princípio educativo; harmonizar o trabalho e os estudos. (idem: 237)

Nas grades curriculares dos cursos pesquisados percebe-se a diferença entre o tempo dos cursos que é destinado às disciplinas de caráter teórico-prático e àquelas de fundamentos. As disciplinas do segundo grupo ocupam, em média, mais de dois terços do total dos cursos. Penso que não se trata de reduzir a discussão a aspectos quantitativos, mas isso pode levantar algumas questões: será que os cursos têm priorizado a formação teórica em detrimento da prática? Que formação teórica é essa? Em que medida essa formação tem

---

[69] Freitas (1996) se refere ao estágio realizado pelas alunas do curso de pedagogia nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, considero que é um princípio válido, também, para a formação em educação infantil.

contribuído para a formação de um profissional capaz de pensar o processo educativo como um todo, desde a sua concepção até a sua avaliação, passando pela execução? Por que a insistência na divisão entre disciplinas de fundamentos e de práticas? Como garantir a articulação teoria-prática?

A discussão a respeito da dicotomia entre teoria e prática nos remete à discussão da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, própria da sociedade capitalista e que se relaciona ao trabalho alienado, definido por Marx como aquele em que o trabalhador que o executa não se vê projetado em seus resultados. Pelo contrário, o objeto do trabalho está deslocado de quem o realiza porque quem o realiza não é capaz de compreendê-lo em sua totalidade.

Pessanha (1994) ao analisar as características da categoria do magistério e da atividade docente, afirma que o referencial básico é a categoria trabalho definido como:

> À proporção que aumenta a divisão do trabalho e se acentua a especialização de tarefas, o trabalho se simplifica e o trabalhador vai pouco a pouco perdendo a habilidade e a destreza que só existem quando se domina o processo de trabalho desde a sua concepção até a sua realização. A divisão social do trabalho vai destruindo a unidade entre concepção e execução, dessa forma o que foi pensado por uns passa a ser executado por outros: separam-se os homens entre os que sabem e os que não sabem, alienando o trabalhador não só do produto do seu trabalho como também do conhecimento a respeito do seu próprio trabalho. (Pessanha, 1994:15)

Assim, nos cursos de formação para o magistério, a dicotomia entre teoria e prática não existe apenas porque existe a separação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, mas a dicotomia é o reflexo da divisão social do trabalho que produz a divisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam; aqueles que mandam e aqueles que obedecem.

A superação dessa dicotomia nos cursos de formação para o magistério não é uma tarefa simples que possa ser resolvida com mudanças na organização curricular dos cursos ou pela troca dos nomes das disciplinas. É uma superação que necessariamente passa pelo exercício da dimensão intelectual humana; ou seja, a formação deve garantir que os

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

profissionais sejam capazes de compreender o processo educativo, refletir sobre a prática pedagógica, planejar, avaliar e executar o trabalho educativo.

A introdução de novas disciplinas de caráter prático pode ser uma das alternativas para as mudanças, mas é uma mudança que precisa ser acompanhada de mudanças no interior de cada disciplina, ou seja, o caráter teórico prático deve ser um eixo do conhecimento que perpasse todo o curso: todas as disciplinas devem contribuir para a formação de um profissional capaz de refletir sobre os espaços educativos, compreender a dinâmica dos processos educacionais e propor estratégias de intervenção e mudança no seu contexto de trabalho.

Isso significa dizer que as disciplinas do curso de pedagogia, sejam elas do núcleo de fundamentos ou das metodologias (como insistem alguns) devem ter o trabalho educativo como centro de seus conteúdos. Ou seja, a sociologia da educação, a história da educação, a antropologia da educação, a filosofia da educação e outras ciências podem contribuir efetivamente para a elaboração de conhecimentos sobre a criança e o aluno, a escola e os demais espaços educativos, a sociedade e os grupos sociais envolvidos no processo educativo e as relações de produção de cultura.

Ao mesmo tempo em que as disciplinas que instrumentalizam os alunos com as metodologias de trabalho para a educação infantil, de jovens e adultos, de educação especial ou outras que tratam especificamente de um tema não podem se restringir ao ensino das técnicas e métodos de ensino-aprendizagem.

Não se trata de reivindicar mais disciplinas de educação infantil, nem tão pouco de mais estágios ou outras disciplinas de caráter prático, pois, não seria simplesmente a introdução de outras disciplinas que garantiria uma formação sólida para os profissionais da educação infantil.

As questões referentes à criança pequena e à infância em geral, deveriam estar presentes em várias disciplinas dos cursos de pedagogia, tais como a história da educação, sociologia da educação e outras. Nos cursos analisados, encontrei apenas três disciplinas

que não faziam parte do chamado núcleo das disciplinas para a habilitação em educação infantil e que faziam referência às crianças pequenas. São elas:

> **História Social da Criança.** "A constituição histórica da concepção 'criança'. Processos de socialização na sociedade atual. Criança e cidadania. Trabalho e brincadeira. Desnutrição e aprendizagem. Criança e produção cultural." (E)

> **História da educação e da pedagogia.** "Discussão de perspectivas teóricas do estudo da história da educação. Estudo analítico do processo educativo com ênfase na sociedade moderna e contemporânea. Destaque às organizações, às visões pedagógicas, e às praticas educacionais, explicando-as em relação aos diversos contextos históricos e sociais. Exame dos principais pedagogos com referência à pré-escola, o início da escolaridade e à articulação da escola com o mundo do trabalho." (C)

> **Organização escolar I.** "Estrutura organizacional da escola e do ensino de 1° grau. A relação entre educação infantil e o ensino fundamental. Educação especial e integração na rede formal de ensino. O trabalhador em educação: profissão e gênero, formação, valorização profissional, ambiente e condições de trabalho." (A)

Assim, pela análise das grades curriculares, é possível afirmar que nos cursos de pedagogia, a educação infantil ainda ocupa um espaço restrito; a criança e a infância *são temas específicos de disciplinas específicas que têm um caráter de habilitação específica.* Não se trata de supervalorizar essa temática, mas sim de ressaltar que uma formação teórica sólida de um profissional de nível universitário deve incluir esses temas nas disciplinas ao longo do curso.

Nesta mesma perspectiva, a ANFOPE (2000) defende a formação de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade,

> Um profissional da educação que tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as

> atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (p. 6)

Esta questão nos remete à discussão a respeito da importância da pesquisa no processo de formação do profissional da educação que pode ser apontada como uma das iniciativas para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

A insistência na indissociabilidade entre ensino e pesquisa que caracteriza o ensino universitário parte da concepção de que a formação de um profissional da educação não pode se basear apenas na transmissão e assimilação de conhecimentos. O processo de formação deve garantir a possibilidade da geração de novos conhecimentos; somente assim pode-se pensar na formação de um profissional crítico, capaz de entender a complexidade e a totalidade do processo educativo e de propor alternativas, ao mesmo tempo em que é capaz de avaliar e re-avaliar esse mesmo processo. Para isso, a pesquisa é considerada fundamental; o profissional precisa saber investigar, conhecer e refletir sobre uma dada realidade. Isso só é possível num curso superior, com caráter universitário, onde o estudante tem contato com a pesquisa educacional.

Dos 05 cursos de pedagogia analisados, em 04 é possível encontrar disciplinas que têm como conteúdo, os princípios e métodos da pesquisa educacional, quais sejam: Pesquisa e prática pedagógica (A), Métodos e Técnicas de Pesquisa em educação (B), Pesquisa em Educação (C, E).

Uma outra característica que evidencia a importância da pesquisa nos cursos de pedagogia pesquisados é a exigência da elaboração de um 'Trabalho de Conclusão de Curso' que corresponde a uma monografia elaborada a partir de um tema de escolha do aluno, com a orientação de um professor do curso e que seja fruto das reflexões, leituras, pesquisa e sistematização do conhecimento adquirido a partir das disciplinas do curso.

Dos cursos pesquisados, três (3) incluem esta exigência nas suas estruturas curriculares e têm uma disciplina específica para a elaboração e discussão dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos; são elas: Pesquisa e prática pedagógica IV (A),

Trabalho de Conclusão de Curso (D), Pesquisa em educação: desenvolvimento do projeto de pesquisa (E).

Ainda que a simples existência dessas disciplinas nas grades curriculares dos cursos de pedagogia não garanta o efetivo exercício da pesquisa enquanto investigação e produção de conhecimentos, tais disciplinas são, no mínimo, um espaço de discussão a respeito da importância do método investigativo na formação de professores.

A superação da dicotomia entre teoria e prática nos cursos de pedagogia tem sido buscada, também, a partir da introdução de disciplinas que têm um caráter teórico- prático e que visam a articulação entre a realidade educacional e as discussões a respeito das teorias educacionais, tais como: Pesquisa e prática pedagógica (A), Prática educativa (B), Iniciação às práticas pedagógicas (C).

Essas disciplinas têm a proposta de funcionar como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo; como eixo articulador entre a iniciação à pesquisa, a aproximação com a realidade dos espaços educativos e a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Geralmente, são disciplinas que acontecem desde os primeiros semestres e têm a função de permear as discussões a partir do contato com uma dada realidade que é trazida para a sala de aula da universidade, através de pesquisa e/ou organizada em seminários.

Na Proposta de Diretrizes Curriculares (1999), elaborada pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, a prática pedagógica é configurada como:

> um trabalho coletivo, fruto do projeto pedagógico do curso, o que implica que todos os professores responsáveis pela formação deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórica- prática de seu aluno. (Scheibe, 2001:15)

Além da inclusão da 'prática pedagógica', o mesmo documento aponta para a necessária flexibilização do currículo dos cursos de pedagogia e propõe que as IES estabeleçam *mecanismos de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante*

através de estudos e práticas independentes (p.3) no sentido de reconhecer e valorizar os saberes adquiridos pelos estudantes em outras instâncias diferentes da sala de aula.

Isso porque se reconhece que a formação universitária não ocorre apenas nas salas de aula; pelo contrário, o conhecimento do aluno é ampliado em diversas situações que ele vivencia na sua vida acadêmica, tais como palestras, debates, seminários e cursos em áreas afins, participação em comissões, monitorias, assessorias, projetos de extensão, de iniciação científica. Enfim, os limites da sala de aula são insuficientes para a formação profissional do pedagogo. Por isso, alguns cursos de pedagogia têm reconhecido a importância da participação dos alunos nessas atividades como parte da sua formação e têm adotado a atribuição de créditos equivalentes ao das disciplinas para as atividades realizadas fora da sala de aula.

Essas disciplinas são chamadas de Estudos e Práticas Independentes ou Atividades Livres. No entanto, esse tipo de disciplina foi encontrado em apenas um dos cursos (A) analisados nesta pesquisa com o nome de Atividade Extraclasse.

Ainda em relação à discussão da articulação teoria e prática, gostaria de destacar uma última questão. Considerando que a formação do pedagogo atualmente visa um profissional capaz de compreender o fenômeno educativo e atuar em diversas situações educativas, é preciso que o aluno do curso de pedagogia tenha acesso a um conhecimento que seja interdisciplinar e que inclua temas atuais e diversificados. (ANFOPE, 2000)

No quadro de disciplinas dos 5 cursos de pedagogia pesquisados, encontrei as seguintes disciplinas: Educação Popular, Antropologia Cultural, Estudos da Juventude Contemporânea (A); Educação Rural, Educação e Informática (B); Educação e Classes Populares, Educação e Movimentos Sociais, A informação pedagógica e os meios de comunicação, O computador na escola, O escolar e a droga (C); Educação de jovens e adultos, Educação Profissional, Educação Rural, Informática na Educação, Gênero, Educação e Sexualidade, (D); Novas Tecnologias em Educação, Educação Popular (E).

A ANFOPE (2000) apresenta os princípios gerais que a entidade tem defendido para a formação do profissional da educação que considero pertinente aos profissionais da educação infantil, salvo algumas considerações que farei mais adiante.

a. sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos **conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc)** que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

   Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação , em particular nas Licenciaturas cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas "de conteúdo específico" das disciplinas "de conteúdo pedagógico e educacional", teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo.

b. Unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o **ensino dos conteúdos das áreas específicas**; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola ; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

c. gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária **na escola**. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática , entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da **escola,** nas relações entre os profissionais, entre estes e os **alunos**, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

d. compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

e. trabalho coletivo e interdisciplinar entre **alunos** e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico **na escola** e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do **coletivo escolar**.

f. incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho.

g. a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão. (grifos meus) (ANFOPE, 1998)

Os princípios defendidos pela ANFOPE - sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria/prática, compromisso social do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores e a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais- sintetizam os requisitos básicos para a formação de profissionais capazes de romper com a tão criticada dicotomia teoria-prática.

Os cursos de pedagogia pesquisados têm implementado algumas alternativas no sentido de garantir um processo de formação profissional que rompa com a dicotomia teoria prática, quais sejam: proporcionar maior contato dos alunos com a realidade dos espaços educativos, ampliação das temáticas de formação, introdução de disciplinas de caráter teórico-prático, elaboração e execução de projetos de pesquisa.

No entanto, embora concorde com os princípios gerais colocados pela ANFOPE, os meus grifos pretendem destacar a concepção escolar, centrada na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem que predomina nesse texto assim como na maioria das concepções de formação de professores.

De acordo com pesquisas atuais, (Búfalo, 1997; Prado, 1998; Bondioli e Mantovani, 1998; Balaguer,1999; Faria, 1999a; Rocha, 2000; Ávila, 2002) a educação infantil, se diferencia dessa perspectiva pois coloca outros parâmetros para a definição de uma proposta pedagógica: é educação, mas não é necessariamente uma escola; ocorre o processo de aprendizagem, mas não há necessariamente um conjunto de conteúdos a serem ensinados por um professor e aprendidos pelos alunos; há relação entre os adultos e as crianças, mas há sobretudo, uma relação criança-criança.

Na educação infantil, *educar não é apenas mostrar e reproduzir um mundo que já existe* (Malaguzzi, 1999), não é a mera transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade; mas é proporcionar situações de construção de novos mundos, novos conhecimentos, novas explicações para o mundo. Essa é uma proposta que a pedagogia da educação infantil vem elaborando no sentido de superar o binômio ensino-aprendizagem: a interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos no espaço educativo da esfera pública garantirá a produção de cultura.

Prado (1998) na sua pesquisa de mestrado, observou as relações entre crianças bem pequenas e entre elas e os profissionais de uma creche pública no município de Campinas. A autora discute a questão da produção de conhecimentos como produção cultural e afirma que é um processo compartilhado pelas crianças e adultos participantes do processo educativo. Ou seja, não existe aquele que ensina e o outro que aprende porque aquilo que é transmitido pelos seres humanos é também criado por eles no conjunto de suas relações.

> A construção do conhecimento não se passa somente pela reconstituição interna em busca de uma cópia fiel da realidade, nem pela incorporação das características dos objetos. Ela implica também num movimento ambíguo, mas que se transforma dialeticamente quando adultos e crianças, constituídos por elementos contrários e complementares, seres múltiplos e complexos, reapropriam-se da própria atividade, da própria brincadeira, criando e produzindo novos conhecimentos. (Prado, op.cit:127)

Nessa perspectiva, a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação profissional adquire uma dimensão diferente, pois não se trata de formar professoras capazes de pensar estratégias de ensino-aprendizagem que garantam o sucesso do processo

educativo. O profissional deve ser capaz de organizar o tempo e os ambientes educativos onde se garanta o viver a infância, o espaço para o imprevisto (como forma de participação das crianças no planejamento), a produção de cultura (tanto pelas crianças como pelos adultos que ali trabalham), o confronto de diferenças, e sobretudo, a participação de pais, crianças e professoras no processo educativo. (Búfalo, 1997, Rinaldi, 1999)

A superação da dicotomia teoria e prática passa necessariamente pela elaboração e implementação de um projeto de trabalho onde os profissionais e crianças, juntamente com as suas famílias, sejam efetivamente os protagonistas do processo educativo, participando de sua elaboração, execução e avaliação. (Bononi, 1998)

3.4. A 'psicologização' da pedagogia

Como já foi anteriormente discutido, a pedagogia é a ciência que tem como objeto de estudo a prática educativa em variados contextos; é uma ciência que partindo da realidade educacional reflete sobre a mesma à luz de um determinado referencial teórico e a ela retorna com um caráter de intervenção e ao mesmo tempo de avaliação e reflexão sobre a ação. Para fazer essa reflexão e elaborar teorias a respeito do fenômeno educativo, a pedagogia busca suas bases epistemológicas em outras ciências como a antropologia, a sociologia, a economia, entre tantas. Isso pressupõe que a formação do pedagogo deva incluir as diversas disciplinas que fundamentam as teorias pedagógicas. (Freitas, 1995)

No entanto, nos cursos de pedagogia pesquisados, há a predominância dos estudos da área da Psicologia que é a área do conhecimento mais presente dentre as ciências que fundamentam o curso, tanto para se conhecer e explicar o comportamento das crianças, como para fundamentar as discussões em torno de propostas pedagógicas para a educação e para a educação infantil em especial.

Em todos os cursos de pedagogia pesquisados foram encontradas duas ou mais disciplinas da área com diversas denominações, tais como: Psicologia da Educação (A, D); Psicologia da educação I, II, III e IV (B); Introdução à Psicologia da educação, Psicologia

Educacional e a Criança Pré-escolar, Psicologia da educação e teorias da aprendizagem, Psicogênese da leitura e escrita, Psicopedagogia terapêutica I e II, Psicologia Educacional e a criança das séries iniciais, Método clínico piagetiano aplicado à educação (C), Introdução à psicologia do desenvolvimento, Introdução à psicologia da aprendizagem (E).

Rivero (2001) ao analisar a trajetória da habilitação para a pré-escola no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina constatou, através da análise das grades curriculares, das ementas das disciplinas e de depoimentos das professoras formadas no curso, que a fundamentação básica para o estudo sobre as crianças de 0 a 6 anos de idade era dada principalmente pelas disciplinas da área da psicologia.

Strenzel (2000) ao analisar os trabalhos de pós-graduação na área da educação infantil no Brasil, identificou e analisou seis pesquisas na área da psicologia. [70] Tais pesquisas tratavam dos seguintes temas: inserção na creche; relações entre adultos e crianças e entre as crianças; as interações como fundamentais na constituição do sujeito humano, interações entre crianças e adultos e entre as crianças em situação de alimentação numa creche; o processo de construção e reapresentação das relações sociais vividas pelas crianças; o processo de apropriação das instruções promovidas pelos adultos nas creches. Tais trabalhos se fundamentavam nas teorias de autores como Piaget, Walon e Vygotsky.

A autora afirma que, apesar de levarem em consideração que a creche é um espaço coletivo de socialização, tais pesquisas *ainda têm um modelo de criança padrão, multifacetada em comportamentos e habilidades e não em crianças diferentes, levando em conta seus contextos de inserção social.* (Strenzel, op.cit:125)

A autora acrescenta que além disso, as variáveis de gênero e raça não foram consideradas e a variável classe foi utilizada, no entanto com uma visão superficial. São

---

[70]Os trabalhos analisados foram: MARTINEZ, Cláudia M. S. **Da família à escola: ingresso de crianças de 1 a 3 anos em novo contexto de socialização**. Tese de doutorado, UFSCAR, 1998; DUARTE, Márcia P. **Período de adaptação na educação infantil: uma análise à luz da teoria de Henri Walon.** Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1997; BASTOS, Alice B. I. **Interações e desenvolvimento no contexto sócio educativo da creche.** Dissertação de mestrado. PUC- SP, 1995; ZANCANOTO, Maria Z. F. **A identidade institucional da creche e a ação educativa berçarista -criança: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado. UNIMEP, 1995; PAULA, Ercília M. T. **Comida, diversão e arte?: o conflito infantil em situação de alimentação na creche**. Dissertação de mestrado. USP, 1994; NASCIMENTO, Maria L. B. P. **Corpo e fala na constituição do eu.** Dissertação de mestrado. PUC-SP, !997.

pesquisas que procuraram observar e descrever o comportamento infantil, porém, se fundamentaram numa concepção de criança única, abstrata, natural, tomando como base, principalmente os padrões etários.

Assim, numa perspectiva desenvolvimentista, a psicologia vê a criança como um 'sujeito' que irá passar por etapas pré-definidas e atingir (ou não) os diversos níveis de desenvolvimento. É a concepção de criança como apenas *um vir a ser*. (Carvalho e Beraldo, 1989)

> Mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento formula os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizá-los e , mais do que tudo isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos- os adultos-, com base em determinados enquadramentos, participando de nossa formação como sujeitos e como objetos (....) Isso significa afirmar que os estudos e pesquisas psicológicos têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa permite produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade. Esses conceitos vão sendo construídos e reconstruídos no interior das teorias, passando a interferir diretamente no comportamento das crianças e dos adolescentes, modelando formas de agir de acordo com as expectativas criadas, tendo por base os interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. (Jobim e Souza, 1996: 43)

A pedagogia, ao assimilar essas pesquisas, desenvolve propostas pedagógicas e estratégias de intervenção com as crianças com o objetivo de estimular o seu desenvolvimento e fazer com que elas estejam sempre buscando atingir a etapa posterior.

Essa concepção de criança leva a elaboração de propostas pedagógicas que não consideram o que a criança é, o que ela sabe, o que conhece e o que é capaz de fazer. Ou seja, uma proposta que não considera o que a criança é no momento em que ela é, o que ela sabe, conhece ou faz; são propostas que pretendem acelerar o desenvolvimento, transformando a criança num constante vir a ser. Aos professores cabe criar situações e contextos educativos que proporcionem esse desenvolvimento o mais acelerado possível e, quem sabe, até o antecipe. Nesse sentido, a crítica de Rosemberg (1976): *enquanto a pedagogia só fizer apelos à psicologia continuaremos a ensinar crianças.* (p. 147)

Emiliani e Molinari (apud Ávila, 2002) chamam atenção para a concepção de educação presente nas creches que visam antecipar a aquisição de competências que as crianças devem adquirir para serem bem socializadas na creche, preparando-as para inserir-se sem problemas na instituição escolar posterior; *a idéia da criança bem socializada resulta muito próxima à do bom aluno*. (p. 169)

Há ainda um fato que é agravante: muitas crianças não atingem os comportamentos consideradas normais e esperados pelas professoras de acordo com determinada idade, ou a partir de certos estímulos. Essas crianças são consideradas problemáticas, com atraso no desenvolvimento, com problemas de comportamento ou com dificuldades de adaptação. Na verdade, tal concepção trabalha com um conceito único de crianças que é aquele que deve ser perseguido e alcançado através do processo educacional; todas no mesmo ritmo, no mesmo tempo; é uma concepção que produz uma intervenção pedagógica que objetiva padronizar as crianças. É uma concepção que não considera a diferença e nem tão pouco admite o confronto das diferenças.

Rosemberg (1999) constatou o grande número de crianças brasileiras com até 11 anos de idade que têm sido retidas na educação infantil por não apresentarem as competências consideradas necessárias para o ingresso no ensino fundamental. A autora chama atenção para o fato de que a expansão da educação infantil provocou novos processos de exclusão racial e social pois, na sua grande maioria, essas crianças são pobres, negras e residentes na região nordeste do país.

Essa predominância (quase exclusividade) dos estudos da psicologia sobre a educação e especialmente sobre a educação infantil tem colocado a pedagogia como uma 'psicologia aplicada'. No entanto, isso tem sido questionado por vários autores, entre eles Prado (1998), Cerisara (1992), Rocha (2000).

> os educadores têm tido dificuldade em perceber a psicologia como uma, entre tantas outras áreas do conhecimento, que pode e deve iluminar a compreensão do processo educativo em suas múltiplas facetas e determinações. Portanto, a psicologia interessa aos educadores, na medida que oferece um quadro explicativo a respeito da forma como a criança apreende o mundo a ser conhecido. Este referencial teórico é necessário e até

> fundamental para os educadores, mas está longe de ser suficiente ou de dar conta de toda a complexidade do processo ensino-aprendizagem. (Cerisara 1992:20)

Segundo Rocha (2000), apesar da grande contribuição que a psicologia trouxe no sentido de dar visibilidade aos processos internos de construção de conhecimentos e da identidade dos seres humanos; apesar dessa ciência, no decorrer do século XX, ter se tornado a principal referência das pesquisas, dos estudos e das propostas educacionais, atualmente ela é considerada insuficiente, principalmente quando queremos pensar o processo de desenvolvimento humano a partir das interações sócio culturais. A autora afirma que:

> A solução deste paradoxo, pelo menos ao nível do conhecimento, só pode surgir de uma contribuição interdisciplinar, pois enquanto a psicologia não fizer apelo à antropologia, continuaremos apenas a ensinar crianças... ...as ciências sociais, sobretudo Sociologia, História e Antropologia, podem contribuir para apreender as semelhanças e diferenças do conceito de crianças e das necessidades sociais a que ele responde. (p. 30)

A predominância dos estudos da psicologia na formação do pedagogo tem sido questionada, principalmente, por conta da nova realidade trazida para a pesquisa educacional, a partir da observação de crianças pequenas em espaços coletivos da esfera pública interagindo com vários adultos diferentes da família e com crianças da mesma idade e de idades distintas, ao mesmo tempo.

Rosseti Ferreira (1988) argumenta que a análise desse fenômeno não se enquadra no modelo clássico da psicologia que realiza pesquisas a partir da observação de crianças individualmente, ou na relação com seus familiares (principalmente a mãe) e em ambientes 'artificiais', estranhos às crianças e preparados pelos psicólogos para a realização do experimento, da pesquisa ou observação.

Segundo a autora:

> A psicologia da criança tem se caracterizado, nas últimas décadas, como um corpo de conhecimentos extremamente fragmentado sobre aspectos isolados do

> desenvolvimento infantil (...). O resultados dessas pesquisas são com freqüência utilizado de forma pouco crítica, como dizendo respeito a uma criança padrão, modelo de todas as outras, independente do contexto familiar, sócio-econômico e cultural em que são criadas. (p.59)

Observando crianças menores de três anos de idade, em creches no município de Ribeirão Preto (SP), a referida autora lança à própria Psicologia um desafio de rever seus paradigmas a respeito do desenvolvimento infantil e das relações entre as crianças pequenas e entre as crianças e os adultos.

> Então percebemos que a creche constitui um contexto de socialização diverso do familiar pois nele um adulto que não tem necessariamente um vínculo afetivo com a criança cuida simultaneamente de várias crianças pequenas. Nesse contexto, as outras crianças são, de fato, os parceiros mais disponíveis para interação. (...) A observação das crianças pequenas em creche contraria a literatura especializada que sugere em geral não haver interações complexas e duradouras entre as crianças pequenas, mas apenas jogo e imitação (...) Nossos estudos atuais, entretanto, sugerem que a atividade e a interação entre crianças não dependem apenas do nível de competência cognitiva ou lingüística atingido por elas. Temos, aliás, observado ricas interações entre crianças de menos de três anos de idade. (p.61)

Carvalho e Beraldo (1989), fazendo um balanço da literatura psicológica a respeito do desenvolvimento infantil apontam dois pressupostos que guiaram as pesquisas sobre a infância até um passado recente: o mito da criança incompetente e o mito do futurismo. No entanto, a concepção de infância que vem surgindo ao longo das últimas décadas envolve um questionamento profundo desses pressupostos.

> Cada vez mais se percebe a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase de sua vida. Essa visão só é possível quando se deixa de buscar o significado dos comportamentos e características da criança em suas implicações para a vida futura e se passa a considera-los como parte de um sistema adaptado às necessidades de cada fase. (p..57)

Bondioli e Mantovani (1998) nos falam a respeito das pesquisas italianas desenvolvias nas creches daquele país que proporcionaram descobertas a respeito das crianças bem pequenas e da primeira infância e que contribuíram para a formação de uma nova imagem da infância. As pesquisas mais recentes questionam, por exemplo, a teoria do apego e a teoria do egocentrismo, consideradas clássicas na educação das crianças pequenas no mundo ocidental.

Nas palavras da referida autora:

> O ambiente creche colocava ao estudo científico perguntas relativas à sua especificidade como serviço parara crianças pequenas e de lugar de educação extradoméstica; além disso, pedia-lhe suportes teóricos para valorizar e dar aval às escolhas educativas. Esse percurso de *vai e vem* que sobretudo na Itália caracterizou a relação entre pesquisa e creche contribuiu para legitimar e difundir novas imagens da primeiríssima infância e de suas necessidades. (p. 28)

Mello (1999) a partir de leituras de pesquisadores russos, como Leontiev, Vygotsky, Lisina, Luria, Zaporozhets, nos apresenta uma nova vertente da psicologia, que parte da concepção de materialidade dos processos psíquicos e coloca a questão histórico-cultural como central no desenvolvimento humano.

Nas palavras da autora:

> A tese central dos estudos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores contradiz a concepção, vigente até recentemente entre nós, de que a criança já nasce com um conjunto de potencialidades inatas que as condições de vida e educação vão ajudar a desenvolver. Para Marx, assim, como para Vygotsky, o homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura que as novas gerações encontram ao nascer, acumuladas pelas gerações precedentes- cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo nasce e ao lugar que ocupa na sociedade. (p.17)

A referida autora discute as implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil, destacando sua importância uma vez que nessa concepção, o

desenvolvimento da inteligência e da personalidade ocorre no processo educacional e a idade pré-escolar é o momento fundamental para tal desenvolvimento.

> Como afirma Leontiev, na idade pré-escolar, o mundo se abre para a criança, e é com a apropriação da cultura - que se dá por meio das relações das crianças com os outros homens, quando aprende a viver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente- que a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura: na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos, nos objetos. A criança não é um ser de aptidões como se pensava anteriormente a Vygotsky, mas um ser criador de aptidões. E estas se originam nas condições concretas de vida, de educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada. (op. cit:18)

Não é objetivo desta tese, aprofundar a discussão a respeito dessa vertente da psicologia, gostaria apenas de destacar sua importância na elaboração de uma Pedagogia da Educação Infantil que toma as condições culturais, sociais e históricas das crianças e dos adultos (pais e profissionais) como ponto de partida, tanto para a execução de pesquisas que permitam aprofundar os conhecimentos a respeitos das crianças, suas especificidades e suas necessidades, como para a elaboração de uma proposta pedagógica que atenda os seus direitos básicos.

Mello (op.cit.) afirma que ainda há muito que aprender com os escritos da chamada Escola de Vygotsky pois os textos desses autores apenas começam a chegar aos leitores brasileiros. No entanto, tais concepções *já permitem um novo olhar para a educação infantil em geral, e para a creche, que mais tem sofrido com as concepções inatistas do desenvolvimento humano*. (p.26)

Cipollone (1998) discutindo a importância da atualização permanente[71] dos profissionais de creche, afirma que a pedagogia precisa elaborar um referencial teórico-prático que procure superar a fragmentação e, às vezes, a inadequação do aporte de numerosas disciplinas que escolheram a primeira infância como área de pesquisa.

[71] O termo corresponde ao que no Brasil chamamos de formação continuada.

> A abordagem da psicologia evolutiva foi colocada em avaliação na experiência das creches em referência por exemplo, à teoria do apego e a algumas interpretações disso; a um conhecimento do desenvolvimento da criança completamente determinada pelo ambiente; a uma idéia de conhecimento que pode realizar-se prescindindo das relações (entre coetâneos e com o adulto) (....) Na vertente sócio-antropológica, salientou-se principalmente a função socializadora da creche e aqui, também, exatamente a existência da creche contribuiu e reforçou o estudo sobre os efeitos de outros contextos, além do familiar, e evidenciou a necessidade de uma adequação das teorias da socialização. (p.122)

Assim, a pesquisa pedagógica aliada à atualização permanente pode elaborar um conjunto de conhecimento a respeito da infância e das crianças pequenas a partir da observação dessas crianças em contextos coletivos, que reflita sobre os processos de interação ocorridos nesses espaços e que proponha formas de intervenção e de organização do trabalho pedagógico.

Mas, sobretudo, que rompa com a visão de criança como um ser incompleto e que parta de uma visão que entenda as crianças como seres portadores de história, produtores de cultura; capazes de estabelecer múltiplas relações e de expressar saberes, seus desejos e emoções, seus gostos e preferências; capazes de compreender o mundo que as rodeia, interpretá-lo e modificá-lo. Enfim, uma concepção que considere os aspectos cognitivos, emocionais, culturais e sociais e as múltiplas dimensões humanas presentes nas crianças.

Cipollone (op. cit.) destaca que a pesquisa pedagógica deve ter o caráter de permanência e de inconclusão, ou seja, considerar que a processualidade do estudo deve se sobrepor ao alcance dos resultados. É uma pesquisa permanente, que não pretende elaborar modelos conclusivos, exatamente porque a dinâmica das relações entre crianças e entre crianças e adultos é muito complexa, e é essa dinâmica que interessa para se aprofundar os conhecimentos a respeito do processo educacional.

Assim, nesse tipo de pesquisa, o objetivo da observação das crianças não é a elaboração de teorias prontas e acabadas sobre o seu comportamento ou sobre as etapas do seu desenvolvimento, nem tão pouco a criação de modelos de análise e de avaliação das

crianças e também não visa a elaboração de modelos de intervenção pedagógica. As observações e os estudos dessas crianças visam conhecê-las num dado momento e numa dada situação a fim de compreender as múltiplas determinações que envolvem um determinado contexto e as suas especificidades: as crianças, os adultos, a organização dos espaços e do tempo, as condições materiais, as atividades, os valores, as diferenças étnicas, sociais, de gênero, de idade.

No Brasil, esses estudos, apesar de incipientes (Strenzel, 2000) têm procurado elaborar uma proposta educacional que valorize o cuidar e o educar de modo integrado; que possibilite o espaço e o tempo para as brincadeiras espontâneas e a criatividade (Prado, 1998); que garanta o espaço para o imprevisto (Búfalo, 1997); que favoreça a interação criança-criança e criança- adulto, a aquisição e construção de conhecimentos e a produção da cultura infantil (Faria, 1999b).

O referencial teórico dessas pesquisas não pode ficar limitado aos estudos da psicologia, pois ela não dá conta de perceber, entender e explicar as várias dimensões constitutivas de uma criança (que são as múltiplas dimensões humanas). Por isso, para que a pesquisa pedagógica entenda a criança como um ser completo, é necessário que se busque a contribuição das outras áreas do conhecimento, tais como a sociologia, a antropologia,a história, a filosofia.

Não se trata de priorizar uma ou outra ciência, mas sim de elaborar instrumentos para a pesquisa pedagógica que dê conta de perceber a totalidade das relações educativas, refletir sobre o processo educativo e assim, elaborar, implementar e avaliar propostas pedagógicas.

Strenzel (op. cit.) identificou e analisou três pesquisas [72] que foram elaboradas a partir do repertório das Ciências Sociais. Segundo a autora, as pesquisas não trazem temas novos, mas trabalham com abordagens diferentes, *são pesquisas que não estão centradas*

[72] Os trabalhos analisados são três dissertações de mestrado defendidas na Faculdade de Educação da UNICAMP: BUFALO, Joseane M. P. **Creche, lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas num CEMEI de Campinas** (1997); PRADO, Patrícia. **Educação infantil e cultura em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas num CEMEI de Campinas**. (1997) e FAGUNDES, Magali. **A creche no trabalho...O trabalho na creche: um estudo do Centro de Convivência Infantil da UNICAMP: trajetórias e perspectivas**. (1997).

na construção do conhecimento e nem nas áreas do desenvolvimento, mas na idéia das múltiplas dimensões, por isso enfatizam as múltiplas linguagens e as expressões humanas. (p 105.)

Os temas pesquisados são a brincadeira, o espaço físico, as relações de trabalho, as diversas linguagens infantis, o planejamento, as atividades do dia a dia, a indissociabilidade entre o cuidar e educar.

Essas pesquisas adotam a perspectiva de que a creche é um espaço sócio-cultural, no qual crianças e adultos são sujeitos de experiências sociais os quais produzem e elaboram uma cultura particular dentro de uma cultura mais ampla. Ou seja, crianças e adultos não são apenas consumidores de cultura, mas também as produzem nas múltiplas relações que ali ocorrem e nos confrontos que a diversidade de um espaço como as creches proporcionam: diferenças de idade, de gênero, de classe, de conhecimentos, de origens étnicas.

> Essas pesquisas pensaram as crianças como seres imersos numa cultura, com especificidades próprias (...) a creche caracteriza-se como um espaço de construção de atributos sociais, classificatórios, carregados de símbolos e práticas que sinalizam e inculcam valores, regras e papéis, sociais, sexuais e morais, ideologias, comportamentos e linguagens adequadas para as diversas idades, para meninos e meninas. A creche é o espaço de construção da cultura das crianças e de formação da identidade[73] das profissionais que nela trabalham. Um espaço de confronto de idéias, de valores, de conflitos, um lugar de educação também dos adultos. (Strenzel, op.cit: 202)

No entanto, nas grades curriculares dos cursos de pedagogia pesquisados, há um predomínio dos estudos da Psicologia. No total, foram encontradas 15 disciplinas (todas de caráter obrigatório) referentes à psicologia.

Além disso, a base teórica da psicologia está presente, também, em outras disciplinas que compõem o núcleo de disciplinas de formação para a educação infantil,

[73] Apesar de concordar com a citação de Strenzel, eu utilizaria o termo identidades, conforme Louro, 1997.

como as disciplinas relacionadas às metodologias, à alfabetização, jogos brincadeiras e artes.

> **Fundamentos da Educação Pré-escolar** "Aprofundamento nos aspectos do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo característicos do pré-escolar. A dimensão simbólica e suas manifestações" (B)
>
> **O Jogo e a Educação** "O jogo: questões etimológicas, históricas, conceituais e culturais. Perspectiva psicanalítica, cognitiva e psicomotora do jogo. O Jogo e a Educação: teorias de aprendizagem, avaliação psicopedagógica, possibilidades e limites do uso pedagógico do jogo. Tipologia do jogo. Vivências lúdicas".(C)
>
> **Psicopedagogia da Arte** "O fenômeno arte e suas implicações no desenvolvimento da vida humana. As diversas interpretações psicológicas da arte. O papel existencial dos artistas e o conteúdo psicológico das épocas artísticas. A arte e o público. Significado da educação pela arte". (C)

Em relação às outras áreas do conhecimento, foram encontradas as seguintes disciplinas: Economia da Educação (A, B), Sociologia da educação (B, C, D, E), Política (B, E), Filosofia da educação (B, C, D, E) História da educação (A, B, C, D, E), Sociologia Geral (A, C, D), Filosofia (B), Sociologia e Antropologia (B), Fundamentos Filosóficos da Educação (A). A Antropologia foi encontrada como disciplina optativa nos cursos E, A.

Enfim, é possível afirmar que há uma 'psicologização da pedagogia' pois ocorre quase uma exclusividade dos conhecimentos da psicologia como fundamentação teórica na formação do pedagogo, enquanto que ciências como a Antropologia e a Sociologia- tão importantes para o estudo da diversidade- ocupam um espaço muito reduzido nas grades curriculares dos cursos pesquisados.

3. 5. Brincadeira, diversão e arte

A análise das grades curriculares dos cursos de pedagogia pesquisados indica que a ludicidade e a arte são temas considerados importantes para a formação dos profissionais da educação infantil, pois estão presentes em diversas disciplinas dos referidos cursos. São disciplinas que aparecem como o núcleo dos cursos de pedagogia com formação para educação infantil. É possível afirmar que o que diferencia a habilitação para a educação infantil das outras habilitações é o fato de incluir disciplinas que se referem às artes e às brincadeiras.

Assim, a introdução dessas disciplinas nos cursos de pedagogia pode ser apontada como uma contribuição da educação infantil para a formação do profissional da educação e pode indicar, também, que esses cursos estão partindo do princípio que o brincar e as artes são manifestações culturais das crianças.

3.5.1 Jogos e brincadeiras

As disciplinas referentes às brincadeiras foram encontradas em 3 dos 5 cursos e são as seguintes: Jogo e educação infantil (A) , Arte e movimento na pré-escola (B) , Recreação e Jogos (D). Assim, pode-se afirmar que há o entendimento de que o jogo e a brincadeira são elementos indispensáveis da proposta pedagógica para o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, portanto devem estar presentes na formação das professoras de educação infantil..

No entanto, a análise das ementas explicita a psicologia como fundamentação teórica dessas disciplinas. Nessa perspectiva, o lúdico é concebido ora como terapia, ora como instrumento para estimular o 'desenvolvimento' das crianças.

> **O jogo e a educação** "O jogo: questões etimológicas, históricas, conceituais e culturais. Perspectiva psicanalítica e psicomotora do jogo. O jogo e a educação:

> teorias de aprendizagem, avaliação psicopedagógica, possibilidades e limites do uso pedagógico do jogo. Tipologia do jogo. Vivências lúdicas." (C)

Em ambos os casos- seja um recurso terapêutico, seja um recurso didático- o jogo é sempre uma atividade dirigida pela professora ou um outro adulto. É o adulto quem propõe, dirige, coordena e seleciona as brincadeiras e os objetos a serem utilizados na atividade lúdica.

> **Recreação e jogos**. "Estudo da recreação, do jogo e a prática educativa. Fundamentos básicos e princípios pedagógicos. O ambiente de aprendizagem do jogo. O brincar da criança. Análise, seleção e organização de programas de recreação e de jogos para a educação da criança." (D)

A psicologia na definição teórica a respeito do jogo e da brincadeira é uma tendência que, como já foi discutido anteriormente, é bastante recorrente nos cursos de pedagogia, perpassando várias disciplinas e dando o 'tom' da formação para a educação infantil.

Nessa perspectiva, os jogos e brincadeiras têm sido utilizados na educação infantil, como um recurso didático, ou seja, a concepção predominante é aquela que define as atividades lúdicas como um suporte para o processo ensino-aprendizagem: uma forma de facilitar a aprendizagem, estimular o interesse das crianças pelo processo educativo, envolver e manter as crianças envolvidas nas atividades, estimular a assimilação de conteúdos por parte das crianças.

> **Educação física e recreação para crianças** "Exercícios de dramatização e imitação. Rodas e brinquedos cantados. Exercícios educativos, aplicações. Exercícios naturais. Exercícios corretivos. Recreação; fundamentos da atividade recreativa. Iniciação aos jogos." (C)

> **Jogo e educação infantil**. "O papel do jogo no processo de desenvolvimento. Jogo. Brinquedo e brincadeira na educação infantil. O jogo como organizador do processo educativo." (A)

Assim, a ludicidade da criança é utilizada como um recurso pedagógico. É o que Waksjop (1990) denominou de didatização do lúdico, ou seja, uma forma de submeter a vontade e o gosto pela brincadeira que as crianças têm, a objetivos estabelecidos pelos adultos. Os jogos acontecem de forma direcionada pelos adultos que determinam o tempo, o espaço, o ritmo, as regras, os objetos a serem utilizados; enfim é o adulto que define o começo, o meio e o fim da brincadeira.

Algumas pesquisas atuais têm constatado que tal concepção está muito presente nas atividades desenvolvidas com as crianças nas creches e pré-escolas.

Kishimoto (2000) realizou uma pesquisa a fim de identificar a disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos, seus usos e significações nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo (EMEIs), freqüentadas por crianças de 4 a 6 anos. A pesquisa demonstrou que os materiais e brinquedos mais citados (50%) pertencem à categoria do jogo educativo, destinados à aquisição de conteúdos e habilidades. Os brinquedos menos citados, foram aqueles que se referem ao jogo simbólico. A partir desses dados, a autora chama a atenção para o fato de que:

> a função simbólica, a criatividade e a socialização das crianças são pouco relevantes nas escolas pesquisadas, dada a pequena participação de brinquedos e materiais simbólicos e jogos destinados à socialização nas unidades escolares. (p..5)

Não se trata de retirar a validade educativa dos jogos pedagógicos e nem de negar a importância das suas múltiplas formas de utilização dentro de um trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade. Os jogos de encaixe, jogos de mesa, jogos de adivinhação e outros que há tempos são utilizados na educação infantil são importantes. [74]

Mas, é preciso deixar claro que representam apenas um tipo de jogo e que têm limites e possibilidades pelo fato de serem jogos pedagógicos, utilizados com fins e objetivos definidos pelo adulto que planeja uma atividade. Portanto, não podem ser

[74] A importância do lúdico nas atividades com crianças pequenas é uma questão ressaltada em muitas propostas pedagógicas. Vários autores como Froebel, Montessori, Pestalozzi, Decroly elaboraram materiais e jogos específicos para esse trabalho.

pensados como a única e nem tão pouco como a mais importante atividade lúdica que as crianças executam na creche e na pré-escola.

As brincadeiras livres e os jogos simbólicos são um outro tipo de atividades lúdicas e que devem estar presentes nas atividades diárias das instituições de educação infantil, ocupando um espaço de tempo significativo das crianças pois brincar é uma atividade primordial nessa etapa da vida, mas é o brincar livre, sem determinações impostas pelos adultos ou por objetivos predefinidos.

No entanto, não me refiro à concepção psicológica do brincar, formulada por Oliveira (1992) que define a brincadeira infantil como uma forma de reduzir tensões, conflitos e frustrações da vida real ou compensar as pressões sofridas no cotidiano.

Brougère (1998) ao discutir a concepção de cultura lúdica, faz uma crítica à visão psicologizada do jogo onde,

> Brincar é visto como um mecanismo psicológico que permite ao indivíduo manter uma certa distância do real, fiel na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade. Concepções como essa apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não podem descartar. (p.19)

Assim, segundo o autor, *brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa, que como outras, necessita de aprendizagem.* (idem: 20)

Essa concepção de ludicidade envolve os aspectos sociais e culturais presentes nas atividades lúdicas das crianças; as brincadeiras são vistas como atividades mediadas por signos sociais; ou seja, a criança brinca do que vê, do que conhece e do que ela tem vontade de conhecer, de ser e de experimentar. As brincadeiras revelam o mundo sócio-cultural em que as crianças estão inseridas, ao mesmo tempo em que são instrumentos dos quais se utilizam para reapresentar esse mundo. O jogo só existe dentro e um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas.

Prado (1998) na sua dissertação de mestrado discute o espaço que o lúdico ocupa no cotidiano de crianças bem pequenas e dos adultos numa creche pública da rede municipal de Campinas (SP). A autora observou que os adultos tentavam através da organização do espaço e do tempo da creche, organizar, controlar e cercear as brincadeiras das crianças, submetendo-as a um controle do permitido e não permitido.

No entanto, as mesmas crianças, em atos de transgressão, achavam espaços para as brincadeiras espontâneas, atividades livres e gratuitas.

> Brincando, nem sempre num ato permitido, as crianças pequenininhas eram capazes de ir além do que estava colocado, estabelecido, determinado, e assim, apreendiam o mundo e o significavam, arrebatavam-se e escapavam aos limites do corpo e da mente, eram plenas, inteiras - brincavam pelo prazer de brincar como um fim em si mesmo. *Brincavam para nada*. (Prado, op. cit.: 90) (grifos meus)

Esse 'brincar para nada' observado por Prado (op. cit.) é a manifestação da dimensão lúdica presente no jogo que Huizinga (1971) define como uma dimensão característica e constitutiva do ser humano; presente na história da humanidade desde os primeiros tempos, no trabalho, na dança, nas artes, nos cultos religiosos, na guerra. E como essência e característica primordial do jogo, a capacidade de divertir, de fascinar, de envolver, de excitar e de criar.

As crianças observadas por Prado (op.cit.) estavam exercitando a dimensão lúdica com ou sem a autorização dos adultos responsáveis pelo seu cuidado e educação; inventando brincadeiras sozinhas e/ou com outras crianças; utilizando-se do próprio corpo e/ou dos diversos objetos que encontram, as crianças criam situações para manifestar e exercitar a dimensão lúdica nas diversas situações cotidianas da creche (no banho e nas demais atividades de higiene corporal, durante as refeições, na hora do sono) e não apenas na 'hora da brincadeira' definida e controlada pelos adultos.

A relação entre as crianças e entre as crianças e os adultos com os objetos e com os espaços no sentido de definir e redefinir os limites e as possibilidades das brincadeiras num determinado contexto é o processo de construção que Brougère (1998) chamou de cultura

lúdica. A cultura lúdica é o conjunto de conhecimentos, valores, atribuições, significados que um determinado grupo de crianças e adultos possui em relação às atividades lúdicas; *é antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. (p.24).*

A cultura lúdica como toda cultura é produto da interação social. Em primeiro lugar, a cultura lúdica se compõe de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo, atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. As culturas lúdicas podem ser diferentes de acordo com a cultura na qual a criança está inserida, com o meio social, com a idade, com as relações de gênero estabelecidas. Por exemplo, os adultos e as crianças muitas vezes têm interpretações diferentes do que é ou não é uma brincadeira.

Em segundo lugar, a cultura lúdica é o conjunto das experiências lúdicas acumuladas; a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê. A experiência lúdica é adquirida na participação em jogos com companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação dos objetos do jogo. Os adultos que brincam com as crianças e/ou que as observem brincando também estão participando da construção da cultura lúdica, assimilando, construindo e reconstruindo formas de manifestações da cultura lúdica.

Ou seja, quando brincam, adultos e crianças (re) aprendem a brincar e a conhecer e controlar um universo simbólico particular que constitui a cultura lúdica compartilhada por um determinado grupo. No entanto, essa experiência não é transferida para o indivíduo pois ele, ao mesmo tempo em que assimila esses conhecimentos, é também, um construtor dessa cultura através das experiências lúdicas.

Em terceiro lugar, a experiência lúdica se alimenta de elementos vindos do exterior como o ambiente e as condições materiais. Ou seja, as proibições e as permissões dos adultos; as condições dos espaços na escola, nas cidades ou em casa; os brinquedos ou objetos colocados à disposição para as brincadeiras; as possibilidades ou não do contato com outras crianças são fatores que vão pesar sobre a experiência lúdica.

Enfim, o jogo é ao mesmo tempo, produtor e produto de uma cultura. Essa concepção de ludicidade se diferencia radicalmente da idéia do jogo como instrumento didático ou como facilitador da aprendizagem. Aqui, o jogo é visto numa dimensão cultural, como parte constitutiva das relações sociais e culturais que se estabelecem num determinado grupo, num determinado momento histórico. O jogo é visto como uma forma de representar o mundo e a cultura em que as crianças estão inseridas. Ao mesmo tempo em que o jogo é criador de cultura pois favorece a troca de conhecimentos de valores, de descobertas entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Enfim, essa concepção de jogo não se restringe aos elementos psicológicos presente nas brincadeiras das crianças, mas amplia a análise, incluindo uma perspectiva sociológica, antropológica e histórica nos estudos a respeito das manifestações lúdicas infantis.

Assim, o fato da questão do lúdico estar presente nos cursos de formação para a educação infantil é um reconhecimento da importância do jogo e da brincadeira para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Porém, como Prado (op.cit.) há que se perguntar: brincar para quê, afinal? Para preparar as crianças para a escola? Para torná-los futuros alunos? Para torná-los mais inteligentes, produtivos? Essas são perguntas que deveriam estar presentes nos cursos de formação para que se discuta qual a concepção do 'brincar' está orientando as propostas de jogos, brincadeiras e recreação para crianças de 0 a 6 anos de idade.

Bondioli (1998) discute as diferentes concepções de jogo presentes na literatura educacional, destacando as contribuições dos estudos de Freud, Piaget, Vygotsky, Winicott, entre outros. A autora destaca algumas características do jogo infantil que considera importante para tornar mais claro o seu aproveitamento no sentido educacional:

- o jogo é uma atividade automotivada (que pode ser compartilhada, mas não imposta) na qual as tarefas são tão mais produtivas , quanto mais desvinculadas de tarefas específicas (prevalece o interesse pelo processo sobre o interesse pelo produto), que acontece em um tempo definido pela liberdade das pressões funcionais (depois que as necessidades primárias forem satisfeitas). È então essa

possibilidade de livre experimentação em situação protegida que distingue o jogo do não jogo;

- desde o início, o jogo possui uma qualidade de alegre troca entre o adulto e criança na qual, através de adaptações recíprocas, descobrem-se significados compartilhados. Essa qualidade social se mantém também mais adiante, seja quando a criança amplia sua atenção do mundo dos objetos, seja quando começa a compartilhar a sua brincadeira com outras crianças;
- aspectos cognitivos e afetivos estão intrinsecamente relacionados no jogo, apesar de as pesquisas a esse propósito terem privilegiado, ora um aspecto, ora outro. Isso significa que o exercício da inteligência, a descoberta das propriedades dos objetos, a aquisição das primeiras e embrionárias formas lógicas são favorecidas se o jogo acontece num clima de tranqüilidade, que permite à criança tentar e experimentar, proceder através de tentativas e erros, sem medo de errar ou de ser punida em conseqüência de suas ações. Significa que, também no jogo, não é só a criança que tenta acomodar-se à realidade, mas que ao fazer isso, reveste o mundo externo com algo de si a fim de torná-lo mais familiar e compreensível: a conquista da realidade e a descoberta de si são processo que se entrelaçam;
- o jogo é um fenômeno que, mesmo manifestando-se precocemente e naturalmente sofre variações (de duração, identidade, articulação) não somente em função da idade, mas também do contexto no qual se realiza. A presença ou não do adulto, a presença ou não de outras crianças, a idade do grupo do jogo, o grau de familiaridade som os colegas, a presença ou não de materiais e de suas características são todos aspectos que influenciam e orientam a qualidade do jogo. (p. 221)

Nessa perspectiva, a brincadeira nas creches e pré-escolas assume um caráter diferenciado dos chamados 'jogos pedagógicos': é a brincadeira pelo prazer de brincar, é a brincadeira a partir dos interesses e necessidades das crianças; é a brincadeira que favorece a interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos. É a brincadeira que permite a manifestação das experiências, das linguagens, dos conflitos entre crianças e entre as crianças e os adultos e das relações de poder estabelecidas nesses grupos; é a brincadeira como manifestação dos saberes, dos valores e da realidade de cada criança; enfim, é a brincadeira como espaço de manifestação e produção de cultura (Faria, 1999b).

Nas palavras de Prado (op. cit.):

> As brincadeiras, além de atividades motoras, sensoriais ou perceptivas, oferecem às crianças oportunidades de interações sociais, numa aprendizagem de construção do ser social que adquire, desenvolve e transforma noções e padrões sociais de comportamento, de sanções, de compensações sociais e do próprio ser humano (FERNANDES 1979,21), já que na representação de papéis, os conteúdos vividos pela criança não são somente as personagens ou as pessoas em si, mas aquilo que elas representam nas relações do cotidiano, criando um mundo de possibilidades, mascarando-o e desmascarando-o. (p.115)

E qual o papel do adulto a brincadeira?

Retomando o conceito de Brougère (op. cit.): como está sendo construída a cultura lúdica dos adultos que trabalham nas creches e pré-escolas?

A dimensão lúdica é uma característica do ser humano. No entanto, na sociedade moderna, cada vez mais, os adultos brincam menos: trabalho, responsabilidades, stress e o conceito generalizado de que 'gente grande não brinca' tem impedido os adultos de exercitarem a dimensão brincalhona da qual nos fala Ghedini (1994).

> todos nós devemos buscar esse objetivo: tomar posse novamente da nossa dimensão brincalhona, tirando vantagens das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos. (p. 201)

Complementando a idéia:

> Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar e muita disciplina e paciência para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da possibilidade de (re) aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona. (Faria, 1999a: 213)

Assim, o adulto que trabalha com as crianças pequenas pode ter uma postura de observação participativa dos jogos infantis ou desempenhar o papel de co-autor nas brincadeiras com as crianças. (Bondioli, op. cit.).

Na primeira posição, o adulto observa atentamente o andamento das atividades das crianças sem intervir diretamente, manifestando atenção e interesse pelas realizações das crianças, respondendo aos seus pedidos através de gestos ou mímicas, com uma atitude de disponibilidade e uma presença tranqüilizadora. É o momento do adulto observar para conhecer melhor suas crianças, seus gostos, seus gestos, suas linguagens, suas capacidades, seus conhecimentos, suas formas de se relacionar com as outras crianças, com os objetos, com seu corpo. Enfim, é um momento privilegiado para perceber quem são as crianças que estão sob seus cuidados.

No segundo caso, o adulto entra no jogo infantil como um companheiro que deixa a criança livre na escolha dos temas, na distribuição dos papéis, no controle do andamento e, ao mesmo tempo, participa desenvolvendo um papel ativo de co-autor. Essa entrada pode ser solicitada por uma ou mais crianças ou pode ser uma iniciativa do adulto que manifesta o desejo de brincar, participando com uma fala ou introduzindo um objeto, criando uma situação de interação com o jogo simbólico no qual as crianças estão envolvidas e assim, entrando na brincadeira.

O exercício de observar a brincadeira das crianças, de permanecer disponível para atendê-las, de interferir quando achar necessário ou quando for solicitado, de entrar no jogo infantil cria as condições para a o exercício da redescoberta da dimensão lúdica dos adultos que trabalham com crianças pequenas.

> A cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com colegas, mas também, permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida. A redescoberta, a compreensão, o reconciliar-se com a própria infância talvez seja um dos aspectos do profissionalismo dos educadores mais descuidados, menos estudado que, no controle do jogo possui um papel central, pois sem a identificação da realidade infantil torna-se

> difícil, se não impossível, permitir, facilitar, potencializar, também, nas crianças aquele relacionamento satisfatório e criativo com o mundo que é ativado pela dimensão lúdica. (Bondioli, op. cit.: 227).

Assim, o brincar é uma categoria central na pedagogia da educação infantil, o eixo condutor das atividades de cuidar e educar nas creches e pré-escolas. A brincadeira é um momento de interação criança-criança e criança-adulto que é muito rico em trocas e em produção de cultura. Ao mesmo tempo em que pode ser um momento privilegiado para as professoras observarem as crianças: do que brincam, como, onde e quando brincam, o que falam e fazem quando brincam, o que motiva uma brincadeira, a sua continuidade ou o seu fim. A brincadeira assim entendida adquire uma intencionalidade educativa.

Faria (1999c) descreve e analisa o trabalho realizado nos Parques Infantis na cidade de São Paulo, criados e implementados por Mário de Andrade durante sua gestão no Departamento Municipal de Cultura. Segundo a autora, os parques infantis podem ser considerados:

> como a origem da rede de educação infantil paulistana- a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam *macuinicamente* integradas no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (p.61)

Na proposta dos PIs, o lúdico foi entendido como elemento integrante da cultura. Para não reproduzir o modelo escolar, a ênfase da proposta educativa estava no aspecto lúdico, nas brincadeiras e nos jogos tradicionais infantis. Por isso, de acordo com o regimento interno do Pis, uma das funções da instrutora era brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e preservar as brincadeiras tradicionais, sem perturbar a sua liberdade e espontaneidade. (Faria, op.cit.)

> A exigência de que o educador observasse a criança no PI pode ser interpretada como uma forma de sua auto-educação, além de garantir o distanciamento necessário para que o grupo infantil atue sem a interferência direta do adulto, todo o tempo. (Faria, 1999c: 217)

Nos PIs, a brincadeira era entendida como manifestação cultural das crianças e por isso tinha que acontecer de forma espontânea, de forma que garantisse as trocas entre as crianças e entre as crianças e os adultos que ali trabalhavam. Assim, as crianças tinham assegurado o espaço para brincar 'à toa', o brincar para nada.

No entanto, nas ementas dos cursos de pedagogia não encontrei nenhuma referência à brincadeira como um direito das crianças e nem tão pouco à brincadeira livre, como um momento de interação criança-criança e como uma atividade privilegiada na produção da cultura infantil. A concepção de brincadeira como diversão pura e sem compromisso com objetivos pré-estabelecidos não foi encontrada nos cursos de pedagogia analisados.

Assim, se podemos considerar importante a presença do tema brincadeira nas disciplinas dos cursos de pedagogia, podemos, também, concluir que a concepção que fundamenta tais disciplinas é aquela que vê a brincadeira como recurso didático a ser utilizado pelo professor para conduzir as crianças nas atividades didáticas. Essa é a concepção presente na escola de ensino fundamental e pode estar colaborando para a antecipação da escolaridade das crianças pequenas, uma vez que o jogo e a brincadeira têm sido utilizados com o objetivo de acelerar o desenvolvimento das crianças e prepará-las para o futuro: preparar para a alfabetização, para aprender matemática, para ter bom comportamento na escola, para ser organizada, enfim, para ser incluída num sistema que exige rapidez, produtividade, competitividade, consumo, homogeneidade, repetição, sujeição, reprodução, submissão.

Nesse sentido, é possível indicar que paradoxalmente, há uma tentativa de utilizar o jogo e a brincadeira -que são manifestações culturais das crianças- como um recurso para transformar as crianças em adultos produtivos e consumidores, o mais cedo possível.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

3.5.2. Adultos e crianças fazendo artes

Além da brincadeira, outro tema que têm sido considerado importante na formação para a educação infantil nos cursos de pedagogia é a arte, incluindo a literatura infantil. [75] Em 4 dos 5 cursos pesquisados aparece pelo menos uma disciplina que se refere aos estudos das artes e da literatura infantil.

As disciplinas têm nomes diversificados, tais como: Arte e Movimento na pré-escola (B), Educação e arte: expressão plástica, Educação e arte: expressão dramática e musical, Arte na educação infantil, Música na educação infantil (C), Arte-educação, Musicalização e expressão dramática (E).

Especificamente em relação à literatura infantil são: Leitura e literatura para crianças de 0 a 6 anos de idade (C), Literatura Infantil (D), Literatura infantil e Alfabetização (E).

As ementas referem-se à música, ao teatro, às artes plásticas como pintura, colagem, modelagem, à expressão corporal, aos jogos dramáticos e à apreciação musical.

Em relação à literatura infantil, as ementas fazem referência à história e à especificidade da literatura infantil; à importância da mesma como um recurso didático e como um suporte para desenvolver o hábito da leitura; às funções e concepções da literatura na educação infantil; às metodologias do ensino da literatura infantil; ao papel do professor na escolha da literatura adequada às especificidades da 1° infância; à relação entre literatura infantil e alfabetização.

Algumas ementas propõem a integração entre a educação infantil e as séries iniciais:

> **Educação e arte: expressão plástica**. "Artes plásticas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Construção de conhecimento, especificidade de cada linguagem, papel do professor, atividades e recursos adequados a diferentes

[75] Mesmo considerando que a literatura infantil também é arte, gostaria de manter esse destaque porque a organização dos cursos de pedagogia revela que há uma distinção entre as artes musicais, plásticas ou cênicas e a literatura infantil que é mais relacionada com o processo de alfabetização.

idades e contextos escolares. Atividades de produção, leitura e contextualização e pressupostos conceituais do papel da arte na escola." (C)

Educação e arte: expressão dramática e musical. "Expressão dramática e musical na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Construção de conhecimento, especificidade das linguagens teatral e musical. Atividades e recursos adequados a diferentes idades e contextos escolares. Vivências práticas, jogos dramáticos e pressupostos teóricos para o ensino do teatro e da música na escola." (C)

Literatura infantil. "proposta de atividade didática com livros de literatura em sala de aula da educação infantil à quarta série do ensino fundamental." (D)

Outras procuram instrumentalizar a arte ou a literatura infantil, relacionado-as principalmente com o processo de alfabetização.

Arte/educação. "A criança e o imaginário. Função e princípio da arte-educação. O fazer criativo e processo de alfabetização. Oficinas (experimentação/pesquisa): desenho, pintura, modelagem, construção, recorte/colagem. (E)".

Literatura infantil e alfabetização. "Literatura infantil no processo de alfabetização. Contos tradicionais. Folclore infantil brasileiro. Poesia e narrativa de autores contemporâneos. Forma e conteúdo. Função da literatura infantil: doutrinação/substituição/emancipação. Classes sociais e literatura infantil." (E)

Algumas ementas são interessantes pois apontam para a integração de diversas linguagens artísticas, como formas de criação e expressão.

Arte e educação. "processo de criação e expressão através da integração das linguagens: artes plásticas, música, teatro e dança." (D)

Arte na educação infantil. "As concepções de arte e suas relações com a educação infantil. A construção da linguagem gráfico-plástica e sua especificidade no cotidiano das crianças de 0 a 6 anos." (C)

Musicalização e expressão dramática. "Musicalização e expressão dramática na educação infantil. Oficinas (experimentação/pesquisa) Apreciação musical. A canção.

> Exploração/estruturação de ruídos, sons, ritmos, movimentos. Confecção e uso de instrumentos musicais. Expressão corporal jogos dramáticos. Teatro de bonecos e de máscaras." (E)

No entanto, uma questão que fica evidente nas ementas é que elas revelam uma tendência para o ensino da arte, ou seja, a aprendizagem de atividades e técnicas de música, teatro, literatura, desenho, pintura, colagem ou outras manifestações artísticas para serem ensinadas às crianças. Na maioria das ementas não há referências à arte como um momento de livre manifestação ou de expressão da criatividade. Na verdade, prevalece um caráter utilitário das disciplinas: aprender técnicas, receitas, modelos de trabalhos artísticos para ensinar às crianças a cantar, desenhar, pintar, dançar ou até mesmo contar histórias para ensinar alguma coisa.

Cunha (1999) discutindo as concepções de arte presente em muitos currículos escolares fala da concepção pragmática na qual,

> o educador acredita que as atividades artísticas devem servir para desenvolver a motricidade e/ou preparar para a escrita, ou aprender a construir formas mais semelhantes ao real. As intervenções pedagógicas são no sentido de domar o caos dos emaranhados com exercícios de contenção (recortar sobre linhas onduladas, pintar dentro de formas geométricas); ou da produção de registros que visem a resultados realistas referentes aos temas desenvolvidos (construir uma maquete após trabalhar os meios de transportes); ou de uma aprendizagem feita através de conceitos e não de vivências expressivas (ensinar as cores primárias através da informação e não da experiência expressiva através da cor). (p.15)

Nesse sentido, Gobbi e Leite (1999) chamam atenção para o fato de que:

> Assim como as brincadeiras têm sido alijadas do espaço escolar ou transformadas em *recurso pedagógico*, também a arte fica condicionada, em muitas instâncias, a um processo regulador, de controle, mensuração, comparação, avaliação ou prontidão, destituindo-a de seu caráter de distensão, de prazer, de linguagem estética e poética. (p.48)

Nos cursos de pedagogia pesquisados, as artes e a literatura aparecem de forma isolada, como disciplinas, um conjunto de conhecimentos fragmentados a serem assimilados, aprendidos pelos alunos em formação e depois repassados às crianças da educação infantil e séries iniciais.

Em contraposição a essa idéia, Prado (1998) mostra como as diversas linguagens artísticas estavam presentes nas atividades diárias da creche onde ela realizou sua pesquisa de mestrado: a literatura infantil, a música, a dança e as brincadeiras se misturavam no cotidiano das crianças.

> ...no espaço da creche, além dos contos de fadas outras atividades eram propostas enquanto forma educativa, lúdica, de representações, expressões e criações das mais inusitadas histórias e fantasias, seja através de histórias contadas às crianças pelas profissionais, acompanhadas ou não de algum livro de Literatura Infantil, seja através das próprias histórias contadas pelas crianças, também acompanhadas ou não de algum livro, ou de vários deles ao mesmo tempo, em que as imagens ganhavam dimensões que extrapolavam os limites colocados pelas palavras, até então, não decodificadas pelas crianças. (p. 101)

> As relações que se estabeleciam entre a música e o espaço da creche eram intensas, seja pela diversidade de músicas infantis, histórias musicadas, e até mesmo pelas 'paradas de sucesso' apresentadas às crianças pelas profissionais da creche, oralmente e gestualmente, com auxílio de discos e fitas cassetes, de instrumentos musicais (como violão e alguns brinquedos de percussão construídos por elas, como chocalhos e tambores) e dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão. (p. 116)

A autora ressalta que nas brincadeiras, as crianças criavam e recriavam as situações oferecidas pelas professoras nas atividades de educação artística: brincavam de cantar as músicas ensinadas pelas professoras ou músicas das paradas de sucesso; brincavam de dançar; (re) contavam e dramatizavam as histórias. Ou seja, na interação e na troca de conhecimentos entre as crianças, e entre as crianças e os adultos, ocorre o processo reconstrução de seus 'conhecimentos artísticos'. As diversas formas de expressão –verbal, não verbal, gestual, corporal, musical, - vão sendo apropriadas/assimiladas/transformadas pelas crianças. (Prado, op. cit.)

Rabitti (1999) na sua pesquisa de mestrado fez observações na Escola Villetta, (uma entre as 20 Escolas da Infância da cidade de Reggio Emília, no norte da Itália) com o objetivo de observar o trabalho de artes desenvolvido com as crianças no atelier[76] e discute o conceito de educação artística que permeia o trabalho educativo desenvolvido com as crianças pequenas.

Segundo a autora, a arte é entendida como uma forma de expressão do ser humano, é efetivamente um meio de comunicação. Os trabalhos das crianças e/ou dos adultos são capazes de iluminar um sentimento, uma idéia, um problema, de esclarecer ao próprio autor ou às pessoas ao seu redor- as crianças, os professores ou os pais- o nascimento ou a solução de um questionamento.

> Na Villetta, a arte é vista como comunicação, como potencialização da imaginação e da criatividade, e o vocábulo é muitas vezes empregado como sinônimo de conhecimento. Assim, educação artística torna-se sinônimo de educação em sentido amplo. (p.148)

Portanto, as expressões artísticas estão presentes não apenas no momento do trabalho com artes, mas permeiam toda a produção cultural (de conhecimentos, de valores) que se efetiva na Escola da Infância. Isso significa dizer que a arte é entendida como uma forma de manifestação cultural das crianças, é um meio que as crianças se utilizam para interpretar o mundo da forma como elas o interpretam: com suas fantasias, emoções, criatividade, conhecimentos, valores, desejos.

Segundo Malaguzzi: [77]

---

[76]O atelier é um espaço para o trabalho de artes das crianças e das professoras acompanhadas por um atelierista. Segundo Loris Malaguzzi, "o atelier foi um dos elementos para quebrar com a tradição, para complicar uma estrutura monolítica. Na escola das palavras, introduzimos a escola do fazer, das atividades, o que significa a introdução e a potencialização da expressividade gráfica, pictória, etc." (apud Rabitti: 64)

[77] Loris Malaguzzi (1920- 1992) foi consultor da primeira escola municipal da infância de Reggio Emília em 1963 e diretor das Escolas da Infância (na Secretaria de Educação) de 1970 a 1985; foi um dos idealizadores do projeto Zerosei, autor do poema *As cem linguagens* que foi inspirado nas teorias e nas práticas das escolas da infância.

> A arte aprende-se fora da arte, o desenho não se aprende somente desenhando. Certamente há necessidade de aprendizagem de técnicas, porém se aprende tanto desenhado quanto fazendo outras coisas...e, por outro lado, a lógica se aprende também pelo desenho, projetando e construindo...A arte usa a roupa de todos os dias, não a roupa de domingo. (apud Rabitt, op.cit.: 64)

Durante a pesquisa, a autora descobriu o sentido das palavras de Malaguzzi: *o atelier transbordou, derreteu-se na escola inteira.*

Vecchi (1999) fala sobre o papel do atelier nas escolas da infância italianas:

> O atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestre de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho, argila- todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O atelier tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre idéias didáticas ultrapassadas. (p.130)

Nessa concepção, a arte não é uma disciplina e nem tão pouco deve se restringir a atividades realizadas num tempo e num espaço específico no cotidiano dos Centros de Educação Infantil. É uma atividade fundamental que permeia todo o trabalho educativo com as crianças.

Kuhlmann Jr. prefaciando o livro de Faria (1999) explicita o conceito de arte defendido por Mario de Andrade e que está presente no trabalho dos Parques Infantis: *a arte, filha da preguiça, nascida num bocejo sublime, tem o seu valor ao lado da brincadeira e do jogo pelo prazer e não por sua suposta utilidade.*(p.15)

Ghedini (1994.) faz uma reflexão a respeito da expressão artística como uma das dimensões humanas:

> Contos da fadas são úteis para a matemática, assim como a matemática é útil para a música. Poesia, música, utopia, compromisso político, todos necessitam de contos de fada, como seres humanos completos precisam. Se a sociedade baseada no mito da

> produtividade (e portanto do lucro) só necessita de seres humanos pela metade - rápidos executores, industriosos copistas - então, ela está errada e precisa ser modificada. Para transformá-la necessitamos de pessoas criativas que sejam capazes de usar a imaginação. (p.209)

Essas pessoas são tanto as crianças das creches e pré-escolas, como os estudantes dos cursos de formação para o magistério. Assim, nos cursos de pedagogia, tais disciplinas podem ser o lócus privilegiado para o exercício da criatividade, da imaginação, do gosto e do hábito pela leitura, da (re) descoberta da dimensão brincalhona. Enfim, do exercício de criação de pessoas inteiras.

Os cursos de formação devem favorecer o resgate da criatividade que os adultos sufocaram ao longo de suas vidas, proporcionando situações em que os alunos em formação expressem sua imaginação e criatividade e exercitem formas de representar o mundo extrapolando o modelo baseado apenas na lógica e na racionalidade. (Ghedini, op. cit.)

Rocha (2000) sugere uma proposta de formação para o magistério, onde a arte e a expressão artística teriam funções diferentes daquelas que vemos hoje:

> Assim, um critério de qualidade a ser inserido nos cursos de formação é a oferta de disciplinas livres que incluam a expressão artística em seus vários campos como forma de ampliar o repertório vivencial dos professores, sem que isso represente um objetivo didático mais imediato. (p.233)

Nesse sentido, a arte deveria ser colocada nos cursos de formação não como disciplinas para ensinar métodos e técnicas de trabalhos artísticos, mas sim como disciplinas que proporcionassem aos adultos-alunos, a experimentação, a exploração e a livre expressão através das diversas linguagens artísticas. Sobretudo, a arte deve ser colocada como fundamento na formação de professoras para a educação infantil.

No entanto, o modelo de formação que vem sendo privilegiado nos cursos de pedagogia é o modelo escolar que procura *desenvolver* a força da poesia, *ensinar* a beleza da música, *orientar* a alegria dos jogos, *organizar* a festa das brincadeiras, *desenvolver* a leveza da dança, *propiciar* a audácia da pintura, *conhecer* a liberdade do desenho, *educar* a utopia

dos contos de fada. Enfim, um modelo, que leva à 'didatização' do processo de criação e expressão.

Resta-nos entender melhor esse processo no sentido de contrapô-lo com alternativas que garantam o direito à infância, à liberdade de criação e ao sonho, tanto das crianças como também das professoras. Eis a transgressão possível na educação infantil.

3. 6. O modelo da escolarização

Uma das bandeiras na luta pela valorização e reconhecimento da educação infantil, travada desde os anos 70, no Brasil, foi a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educacionais. [78] Tal inclusão foi vista como um passo estratégico para se garantir a melhoria na qualidade do atendimento aos diretos das crianças pequenas porque destacava a necessidade de se implantar uma proposta pedagógica que contemplasse a indissociabilidade do cuidar e educar e pretendia superar as concepções assistencialistas presentes em muitas instituições responsáveis pelo cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A inclusão das creches e pré-escolas no sistema educacional pretendia, também, que os profissionais responsáveis pelo cuidado e educação das crianças pequenas fossem profissionais formados para o magistério, ou seja, um professor com sólida formação teórica e capaz de planejar, executar e avaliar as atividades educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade.[79]

---

[78] Apesar de alguns municípios e estados brasileiros desde antes dos anos 80, já terem constituído uma rede de salas de pré-escola, a educação das crianças menores de 7 anos não era regulamentada como um direito das crianças e um dever do Estado. Rosemberg (1992) aponta o caráter de "apêndice" que marcou a educação pré-escolar pública no Brasil até o final dos anos 80, mais especificamente até a Constituição de 88: *uma das decorrências desse modelo foi situar a pré-escola dentro e fora do sistema educacional. A imagem que se afigura é a de um apêndice, podendo ser extirpado sem que o corpo padeça por sua falta. Não se tratou a pré-escola como um nível educacional mas como um programa, um pacote*. (p.27)

[79] A qualificação para as professoras de pré-escola é uma exigência que existe há bastante tempo nas redes públicas de pré-escolas, no entanto, ainda assim, até os anos 80 era grande o número de programas ou projetos de pré-escola que aceitavam monitoras sem formação para o magistério para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos. (Projeto Casulo, PROAPE, projetos do UNICEF, creches domiciliares). (Rosemberg, 1992)

Atualmente, a legislação garante que as creches e pré-escolas fazem parte do sistema educacional e isso vem se tornando realidade em vários municípios brasileiros, ainda que com muitos problemas e entraves.

No entanto, para que esse encaminhamento tenha os efeitos almejados, é preciso que se discuta e se aprofunde o debate a respeito de quais características que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem de diferente e em comum com o ensino fundamental; quais os pontos convergentes e quais os divergentes quando se pensa uma educação para crianças de 0 a 6 anos de idade.

Faria (1999a) defende a idéia de que a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade deve ter um caráter educativo, porém não escolar. Isso significa dizer que a inclusão da educação infantil no sistema educacional não pode significar a adoção dos mesmos modelos da escola do ensino fundamental, pois precisa considerar as especificidades das crianças pequenas e das instituições de educação infantil.

No entanto, nos cursos de pedagogia analisados nesta pesquisa, a formação para a educação infantil tem se baseado, prioritariamente, no modelo de formação do profissional para a escola do ensino fundamental.

A partir da análise das ementas das disciplinas, é possível apontar algumas características que indicam essa tendência:

1. a utilização da linguagem adotada do ensino fundamental, inapropriada às características das crianças pequenas e da educação infantil;
2. a demasiada importância dada ao processo de alfabetização e
3. a existência de disciplinas centradas no processo ensino-aprendizagem cujo objetivo é a transmissão de conteúdos das diversas áreas do conhecimento.
4. a ausência de disciplinas que tratem de temas considerados fundamentais na articulação da proposta pedagógica com crianças de 0 a 6 anos de idade como: cuidar e educar, família, organização do espaço físico.

A seguir, analisarei cada uma dessas características.

Em primeiro lugar, as disciplinas e as ementas dos cursos de pedagogia pesquisados que se referem à educação infantil utilizam a mesma linguagem do ensino fundamental, quais sejam: currículo, aluno, ensino-aprendizagem, escola, conteúdo, evidenciando que o processo educativo nas creches e pré-escolas é visto da mesma forma que nas primeiras séries do ensino fundamental.

Rocha (1999) afirma que a construção da Pedagogia da Educação Infantil inclui a elaboração de novos conceitos, uma vez que a proposta é construir uma forma alternativa de trabalho educativo, diferente do modelo da escola do ensino fundamental.

> Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diversas áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto, as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade ou até o momento em que entra na escola. (p. 61)

No entanto, como o modelo da escola do ensino fundamental é o modelo mais consolidado é ele que tem servido de referência para a formação de profissionais. Aqui é preciso retornar à questão da importância da pesquisa no processo de formação profissional para a educação infantil. Ora, se o modelo que existe não é adequado para se trabalhar com as crianças pequenas, é necessário que se criem alternativas. Para isso, é necessário um conjunto de conhecimentos a respeito da realidade das creches e pré-escolas brasileiras, das crianças e dos adultos que ali convivem, que somente com muita pesquisa na área da educação infantil é possível construir. É preciso ressaltar que a Pedagogia da Educação Infantil está em construção e que o professor para cuidar e educar crianças pequenas é um profissional que está sendo inventado. Por isso, gostaria de reiterar que a formação dos professores deve ter o caráter universitário e insistir na indissociabilidade entre ensino e pesquisa como característica primordial do ensino universitário.

É preciso destacar que numa proposta de educação infantil,

> Aprender não significa meramente entender os aspectos cognitivos, mas também perceber articulações entre conhecimento e emoção, que as crianças vêem como estreitamente integrados. Acredito que tudo isso deve estar sempre presente, tanto nos momentos *rotineiros* como nas refeições e trocas de fraldas. Deve estar presente

> também durante as brincadeiras, que são a situação educativa por excelência, seja estruturada, seja fazendo uso de materiais apropriados ou de sucata, seja com adultos usando seus corpos como recurso para brincadeiras e jogos, para oferecer às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer seu desejo de explorar e conhecer. (grifos da autora) (Ghedini, 1994:200)

Assim, a professora de educação infantil deve ser aquela profissional capaz de estruturar e planejar o tempo, o espaço e as atividades para as crianças pequenas, transformando as diversas situações do cotidiano dos Centros de Educação Infantil em situações educativas.

O trabalho pedagógico nos espaços educativos para as crianças de 0 a 6 anos de idade não é sinônimo de 'aula', onde o professor ensina e as crianças aprendem. O trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas envolve a organização de ambientes educativos onde as atividades de alimentação, sono, higiene são tão educativas como as de desenho, pintura, dança, conversa, pesquisa ou literatura. O trabalho pedagógico na educação infantil pressupõe tempo e espaço para as brincadeiras livres e espontâneas; pressupõe a substituição das atividades centradas no adulto, por uma relação de troca entre crianças e entre crianças e adultos. (Ávila, 2002)

Enfim, a introdução do profissional da educação nas creches e pré-escolas pressupõe um novo modelo de intervenção pedagógica; um trabalho que é educativo, mas não é escolar. (Faria, 1999a).

Porém, os cursos de pedagogia não têm favorecido a formação desse profissional. Pelo contrário, uma segunda característica que reflete a predominância do caráter escolarizante na formação dos cursos de pedagogia é o fato de que a alfabetização é considerada uma das preocupações centrais da formação dos profissionais para educação infantil.

A alfabetização é um tema que está presente em 4 dos cursos pesquisados, sendo trabalhado em disciplinas como: Alfabetização: processos e métodos (B), Evolução da linguagem da criança, Psicogênese da leitura e escrita, Iniciação a leitura e escrita I,

Construção da linguagem na educação infantil (C), Ensino da Língua Portuguesa (D), Alfabetização I, II e III, Literatura Infantil e alfabetização (E). A ementa da disciplina Fundamentos Metodológicos da Educação Pré-escolar ilustra um pouco a ênfase na alfabetização:

> "Concepções de: criança/desenvolvimento/aprendizagem. Funções da educação pré-escolar. Princípios e metas da educação pré-escolar. Condições e organização do trabalho na pré-escola. Currículo. **A pré-escola e o processo de alfabetização**". (grifos meus)

No Brasil, a preocupação com o processo de alfabetização é uma questão bastante presente nos debates sobre os fins e objetivos da educação pré-escolar desde o final dos anos 70, período que se inicia a expansão desse nível de educação, principalmente no setor público. (Kramer e Abramoway, 1983) [80]

Naquele momento, a perspectiva da educação compensatória fundamentava as propostas educacionais para a pré-escola. Segundo essa concepção, as crianças de 5 e 6 deviam ser treinadas nas habilidades necessárias para a alfabetização pois a pré-escola teria a função de suprir as carências sociais, cognitivas e culturais das crianças, principalmente aquelas provenientes das camadas populares, e de melhor prepará-las para as séries iniciais do 1ª grau (como era denominado na época).

Um outro tema bastante discutido nos anos 80 foi a relação entre pré-escola, alfabetização e democratização da escola e da sociedade. A pré-escola deveria ser um ambiente que permitisse às crianças um contato com os símbolos do universo letrado e as preparassem para o processo de alfabetização que seria exigido na primeira série do ensino fundamental. Essa idéia reflete a influência dos estudos de Emília Ferreiro que afirma que a criança, ao ter contato com o mundo letrado, vivencia o processo de alfabetização desde os

---

[80] Nos anos 80, a discussão a respeito das funções e do papel da pré-escola se intensifica em decorrência do processo constituinte que mobiliza pesquisadores da área da educação, assistência, saúde, movimentos de mulheres, movimento popular em torno da elaboração de propostas a serem encaminhadas para a elaboração da Nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988. (Kramer, 1992).

primeiros anos de vida, elaborando e testando hipóteses sobre o processo de leitura e escrita. [81]

O fato das crianças das camadas populares terem acesso a uma pré-escola organizada com moldes nesse ambiente alfabetizador favoreceria a democratização da escola, uma vez que garantiria alfabetização das crianças e contribuiria para a diminuição da repetência e da evasão nas séries iniciais.[82]

Assim, a alfabetização é um tema que esteve ligado à definição do status e da importância que a pré-escola tem para as crianças, para os professores e para suas famílias. Alfabetizar ou não na pré-escola e de que forma realizar o processo de alfabetização é uma polêmica que acompanha os debates a respeito das funções da educação infantil desde os anos 80 e permanece bastante atual na definição dos fins e objetivos da educação pré-escolar.

A preocupação com a alfabetização reflete a centralidade que a educação escolar - seja na escola ou na pré-escola- tem atribuído à linguagem oral e escrita. Essas formas de linguagem são vistas como as mais importantes (ou as únicas) formas de expressão das crianças e dos adultos e portanto, precisam ser *ensinadas* para as crianças o mais cedo possível. Nessa concepção, todo o processo educativo visa acelerar a aquisição e o desenvolvimento da fala e da escrita pelas crianças. Portanto, partindo dessa concepção, os cursos de formação de professoras para a educação infantil também devem ter a preocupação de formar 'bons alfabetizadores'.

Uma pesquisa realizada por Kishimoto (2000) constatou que a preocupação com a alfabetização está muito presente nas salas de pré-escola do município de São Paulo:

---

[81] Emilia Ferreiro discute bem essa questão num texto intitulado: "Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? Um problema mal colocado".

[82] Sonia Kramer é uma das autoras que defende essa posição. Em vários artigos publicados, a autora relaciona a alfabetização das crianças de 5 e 6 anos de idade das camadas populares com a questão da democratização da escola e do acesso aos saberes historicamente construídos e acumulados pela sociedade. Para a autora não se trata de ensinar essas crianças a ler e escrever, mas sim de propiciar a elas um ambiente rico em símbolos gráficos, inclusive letras e números para favorecer o processo de codificação e decodificação desse universo simbólico que será necessário para a alfabetização. Segundo a autora, se isso for garantido na pré-escola pública, aumentam as chances das crianças terem sucesso nos primeiros anos de escolarização, diminuindo os índices de evasão e repetência, tornando assim, a escola mais democrática.

> A marca da expressão gráfica na rotina, a ausência de outras linguagens expressivas, como a simbólica, com brinquedos de faz de conta, de construção e regras indicam que a cultura das EMEIs visa mais à escolarização precoce, que à socialização e expressão de crianças de 0 a 6 anos de idade. (p.12)

Contrapondo-se a essa realidade, atualmente, na discussão a respeito das funções da educação infantil, ganha forma uma outra concepção que defende o direito das crianças manifestarem suas emoções, suas necessidades, seus interesses e expressarem seus conhecimentos através de múltiplas linguagens: gestual, corporal, artísticas, oral, entre outras. Defende, também, que a criança é um ser capaz, completo, que sabe, conhece, interage com crianças e adultos; ou seja, não só assimila a cultura que a envolve, como também, a produz por meio das interações sociais. (Rinaldi, 1999) [83]

Nas palavras da referida autora:

> Um ponto entre muitos que nos parece ser fundamental e básico: a imagem das crianças. O marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisa á a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direito, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se (...) Isso explica porque as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro de um contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também porque são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer. (p.114)

Nessa concepção, a educação das crianças pequenas ganha uma outra dimensão onde o cuidar e educar são ações desenvolvidas pelos adultos de forma indissociável; onde as crianças podem e devem viver plenamente a sua infância, tendo assegurado o seu direito à brincadeira; onde a centralidade do processo educativo é deslocada do adulto para as

[83] Essa concepção de educação infantil baseia-se na bibliografia italiana que vem sendo produzida nas últimas décadas a partir das experiências e pesquisas desenvolvidas em creches e pré-escolas italianas (Beloti, 1987; Bechi, 1994; Pancera, 1994; Bondioli e Mantovani 1998, Borghi, 1998; Calvino, 1992; Fraboni, 1998, Galardini, 1996[a], 1996b; Garuti, 1998; Ghedini, 1994 e 1996; Rodari, 1982; Tonucci, 1997, Gandini, 1999 entre outras). Na dissertação de Ávila (2002) encontra-se uma vasta bibliografia com títulos da bibliografia italiana, tanto traduzidos como no original. Em anexo, toda a bibliografia italiana traduzida para o português.

crianças que interagindo entre elas e com os adultos, também aprendem, ensinam, trocam conhecimentos e constroem cultura.

> A ênfase de nossa abordagem educacional é colocada não tanto sobre a criança no sentido abstrato, mas sobre cada criança em relação a outras crianças, pais e professores, sua própria história e circunstâncias sociais e culturais. Os relacionamentos, as comunicações e as interações mantêm nossa abordagem em sua complexidade; são termos poderosos caracterizados por dois elementos importantes: a ação e a socialização em grupo. (Rinaldi, 1999: 116)

Nesse contexto, é preciso que se garanta espaço e tempo para as múltiplas interações e para as múltiplas formas de manifestações possíveis no cotidiano das crianças num espaço educativo onde o inesperado e o conflito são considerados como elementos essenciais da pedagogia. (idem)

O que estou argumentando é que nessa concepção, a questão da alfabetização não é a preocupação central; pelo contrário, nesse contexto, critica-se a realização de atividades que visem a aceleração do desenvolvimento das crianças, impedindo-as de continuarem a ser crianças, de viver a sua infância. Critica-se, sobretudo a antecipação do modelo da escola do ensino fundamental na educação infantil.

Na verdade, a antecipação de atividades escolarizadas, como a alfabetização, o treinamento de habilidades, a preocupação com a transmissão de conteúdos, é vista como um reflexo da falta de uma pedagogia da educação infantil que é conseqüência da falta de conhecimentos a respeito das diversas linguagens infantis.

> As linguagens não verbais são conhecidas, mas pouco estudadas na educação infantil no Brasil. No norte da Itália, correspondem a estudos que encontram campos para repercussão na prática cotidiana das professoras das creches. Na pedagogia italiana para as crianças de 0 a 3 anos de idade, os estudos da prática cotidiana das professoras, aliados à intervenção da pesquisa acadêmica possibilitaram a criação dos campos de experiência: a percepção e o movimento; o gesto, a imagem, as palavras; os problemas, as tentativas, as soluções; a natureza; o eu e o outro. (Borghi e Guerra, apud Ávila, 2002:141)

Nessa concepção não há conteúdos estruturados e pré-definidos a serem repassados pelos adultos e assimilados pelas crianças. O que existe são situações e atividades educativas, realizadas em ambientes organizados e estruturados pelos profissionais, com objetivos determinados, onde adultos e crianças interagem, constroem e reconstroem conhecimentos através da experiência.

A ênfase está no processo, ou seja durante a realização das atividades, durante o processo de construção e reconstrução das hipóteses, dos problemas e das soluções é que ocorre o processo educativo. É no processo que as crianças manifestam não somente aquilo que sabem e que estão aprendendo (questões relacionadas ao conhecimento), como também as emoções e sentimentos em relação à atividade, aos colegas que estão compartilhando da atividade e em relação aos adultos e ao ambiente em que a experiência está sendo desenvolvida. (Gandini, 1999)

A descoberta, a construção e a reconstrução de novos conhecimentos são processos que envolvem aspectos emocionais e cognitivos na mesma proporção e ao mesmo tempo; são aspectos que não se separam. A cabeça não está separada do corpo. E para se expressar, as crianças podem utilizar as mais diversas linguagens - gestos, palavras, risadas, choro, olhares, toques, silêncios, desenhos, brincadeiras, maquetes, pintura, rabiscos, modelagem e tantas outras que estiverem à sua disposição ou que puderem ser criadas por elas. (idem)

Essa concepção de educação infantil só pode ser compreendida e implementada por profissionais que conheçam, compreendam e utilizem as múltiplas linguagens das crianças; profissionais que saibam organizar o espaço físico para que ele se transforme em ambiente educativo; profissionais que saibam observar e escutar as crianças; que saibam registrar e avaliar o trabalho como um todo. Por fim, profissionais que se desloquem do centro do processo educativo e deixem que as crianças exerçam, também, o papel de protagonistas desse processo. (Edwards, 1999)

Há ainda uma terceira característica que reforça o caráter escolarizante da formação nos cursos de pedagogia que é a inclusão das disciplinas de fundamentos e metodologia do ensino da matemática, de estudos sociais e de ciências; disciplinas que estão presentes em

nos cursos de pedagogia e que fazem parte do rol de disciplinas comuns das habilitações para a educação infantil e as séries iniciais.

Algumas ementas explicitam essa característica:

> **Ensino de História e Geografia** "Objetivos e conteúdos de história e geografia para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Planejamento e confecção de matérias de ensino". (D)
>
> **Fundamentos de História e Geografia** Concepções teórico- metodológicas do ensino de história e geografia para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Conceituação de história e geografia. (D)
>
> **Oficina de Ciências** Fundamentos do ensino de ciências, ciências naturais na educação infantil. Conteúdos e metodologia de ciências naturais. (D)
>
> **Oficina de História e Geografia** Fundamentos do ensino de história e geografia para a educação infantil. Relação entre a construção da noção de tempo, espaço e leitura do mundo pela criança. Conteúdos e metodologias do ensino a história e geografia. (D)

Geralmente, essas disciplinas englobam as séries iniciais e a educação infantil. Tal fato poderia significar a preocupação com a construção de metodologias para o trabalho pedagógico com as crianças nos primeiros anos da educação básica. Assim, poderia apontar para a possibilidade de propostas educativas que garantissem a continuidade e a integração entre educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

No entanto, pela análise das ementas, pode-se afirmar que essas disciplinas estão reforçando a tendência da antecipação da escolarização das crianças em creches e pré-escolas. Isso porque a ênfase é colocada na transmissão e aquisição de conteúdos e no processo ensino-aprendizagem; são disciplinas que ensinam a ensinar.

Além disso, nos currículos do ensino fundamental, esses conteúdos são fragmentados por áreas de estudo: matemática, linguagem oral, ciências, estudos sociais, o que seria um equívoco na educação infantil, pois é preciso considerar que uma marca

particular da faixa etária de 0 a 6 é a forma como a criança apreende a realidade e constrói e reconstrói conhecimentos.

Na educação infantil, as relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos não se baseiam no ensino e aprendizagem; são relações produtoras de saberes que proporcionam a produção da cultura infantil, vista como produção de novos conhecimentos.

Portanto, a idéia da formação de professoras para atuar com crianças de 0 a 10 anos de idade deve levar em conta as especificidades das crianças pequenas e da educação infantil e não simplesmente transferir as práticas pedagógicas das séries iniciais do ensino fundamental para a educação infantil.

Ávila (2002) discutindo o trabalho das professoras com as crianças pequenininhas, afirma que o cuidar e educar são centrais nas atividades da educação infantil:

> O 'cuidar e educar' não é maternagem, ensino, trabalho doméstico ou puericultura. Não é trabalho doméstico porque não se realiza num ambiente de uma casa, nem em contexto familiar. Não é maternagem porque esse conceito pode vir a reforçar a compreensão de uma díade mãe-filho (...) Não é puericultura, pois não se liga às práticas médico- higienistas e nem às práticas hospitalares de enfermagem. **Não é aula pois não há alunos tão pequenos dispostos a incorporar a cultura produzida por outros através da assimilação de conteúdos escolares**. (p.127) (grifos meus)

Assim, essa concepção de educação infantil se diferencia daquela baseada no modelo escolar e apresenta alternativas para a implantação de um projeto pedagógico com crianças de 0 a 10 anos de idade que respeite as especificidades das crianças e que caminhe no sentido de se garantir a articulação entre educação infantil e séries iniciais.

Rocha (2000) argumenta que as práticas educativas presentes na educação infantil poderiam contribuir para mudanças no ensino fundamental. Nas palavras da autora:

> As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é 'aluno', mas um sujeito – criança em constituição, exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras

> formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida. Estes objetivos não são antagônicos aos objetivos do ensino fundamental, principalmente se considerarmos as crianças de 7 a 10 anos alunos das séries iniciais. Considero, inclusive, que estes objetivos (e muitos outros definidos para a creche, a pré-escola e o ensino fundamental) tenham elos comuns. Ousaria até dizer que uma mesma orientação nesses níveis poderia favorecer o rompimento com parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir de uma 'infância em situação escolar', incorporando parâmetros resultantes das novas formas de inserção social da criança em instituições educativas tais como a creche e outras modalidades nesta faixa etária. Alguns exemplos destes novos parâmetros seriam o fortalecimento da relação com a família na gestão e no projeto pedagógico, bem como a ênfase nos âmbitos de formação relacionados à expressão e às artes. (p. 63)

Nessa perspectiva, a escola de ensino fundamental teria muito que assimilar das características da educação infantil. Assim, no processo de articulação entre os dois níveis de educação não somente, a especificidade da educação infantil seria respeitada, como também, novas formas de educação escolar poderiam surgir a partir de uma nova concepção de infância, a partir da idéia de que as crianças, mesmo as com mais de 7 anos, têm direitos, são portadoras de história e produtoras de cultura e que o projeto educacional da escola precisa partir das necessidades e especificidades das crianças.

Kuhlmann Jr. (1999) propõe que a formação dos adultos que cuidam e educam crianças pequenas deve prever a reformulação de propostas pedagógicas baseadas em áreas de conhecimento ou conteúdos disciplinares, mas chama atenção para o fato de que *não é a criança que precisa dominar os conteúdos disciplinares, mas sim, as pessoas que as educam.* (p.65)

O necessário domínio desses conteúdos, embora não suficiente, tem com objetivo instrumentalizar o profissional da educação infantil para que ele seja capaz de buscar estratégias de como garantir que as crianças descubram e re-elaborem esses conhecimentos através de suas relações com as outras crianças, com os objetos que as rodeiam e com os adultos presentes nas creches e pré-escolas.

Rocha (2001) afirma que:

> Não é por acaso que prefiro o termo *educar* no contexto da educação infantil. Este termo parece dar um caráter muito mais amplo que o termo *ensinar* que, em geral refere-se ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. Como já disse, o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior que do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito criança, nem reduzir a educação ao ensino. (p.32)

Segundo os 'Critérios de qualidade para a creche da região da Toscana' de 1993 (apud Ávila, op.cit.) são considerados importantes no trabalho educativo a tríplice competência: cultural, relacional e técnica. A primeira é relativa ao desenvolvimento psicológico, à saúde das crianças, à pedagogia da infância, à sociologia da infância, à antropologia; a segunda refere-se à capacidade de interagir com os outros (colegas, crianças e pais) e a terceira refere-se às estratégias de programação, observação, avaliação do trabalho e documentação.

O processo de formação para a educação infantil requer muito mais do que o domínio dos conteúdos escolares referentes às ciências naturais, à matemática, às ciências sociais ou outra área do conhecimento. Os adultos que trabalham com as crianças pequenas devem 'experimentar', também, o processo de construção e reconstrução do conhecimento e não apenas aceitá-lo como pronto e acabado (mesmo porque, esses conhecimentos não estão prontos e acabados).

Assim, retomo a importância da pesquisa, que tantas vezes já foi reiterada neste trabalho, mas que aparece como uma alternativa primordial para a formação dos profissionais da educação. Ora, somente um profissional que conheça e reconheça a importância do processo permanente de construir e reconstruir os seus próprios conhecimentos é que vai ser capaz de implementar uma proposta pedagógica que desafie seus alunos a percorrer o caminho da busca, da descoberta, da reflexão, da problematização, enfim, da pesquisa.

Por fim, a quarta e última característica que indica a predominância do modelo escolar presente na formação para a educação infantil é a ausência de disciplinas que tratem

de temas considerados fundamentais na articulação da proposta pedagógica com crianças de 0 a 6 anos de idade como: cuidar e educar, família, organização do tempo e do espaço físico, gestão e co-gestão, corpo.

Concluindo este item, gostaria de ressaltar que o modelo de escolarização presente nos cursos de pedagogia precisa ser repensado e substituído por uma discussão que garanta aos alunos conhecer e compreender as especificidades da educação infantil. Assim, os cursos poderiam contribuir para a formação de profissionais capazes de implementar uma proposta pedagógica nos Centros de Educação Infantil entendidos como um espaço educativo que não seja, *nem casa, nem escola, nem hospital.*[84]

- não é casa, porque as crianças são atendidas por profissionais, num trabalho pedagógico que tem uma intencionalidade, com planejamento e avaliação, com um ambiente físico estruturado para a realização de atividades programadas;

- não é escola, primeiro porque essas crianças não estão em idade escolar, depois porque o brincar é a atividade primordial para essa faixa etária; porque o período que elas permanecem na instituição é bem maior que o da escola (6, 8 ou até 10 horas por dia); porque as atividades que realizam (como dormir, comer, tomar banho) requerem outra dinâmica, diferente da escolar;

- nem hospital, porque as crianças não estão doentes: ser pobre ou ter a mãe que trabalha fora ou uma mãe que opta por deixar a criança pequena num espaço coletivo não é doença. A assepsia exagerada de algumas instituições e a preocupação excessiva com os cuidados corporais é uma influência do higienismo que inclusive defendia as instituições de atendimento às crianças para que elas pudessem ficar em ambientes diferentes dos seus lares (considerados sujos, promíscuos, desorganizados).

---

[84] Bondioli e Mantovani (1988) afirmam que na Itália, a creche sofreu contágios e contraiu premissas das instituições/agências a ela contíguas, quais sejam: o modelo familiar, o estilo asséptico das enfermarias pediátricas e o modelo escolar.

3. 7. Gênero: uma categoria útil e necessária [85]

No Brasil, a categoria gênero começa a fazer parte das pesquisas acadêmicas, sobretudo a partir dos anos 80, tendo sido construída como conseqüência do movimento feminista e da luta travada pela ampliação dos direitos das mulheres: na educação, na saúde, na vida pública, nas relações familiares, no trabalho, enfim, uma luta que redimensionava o papel das mulheres na sociedade e que propunha outras formas de comportamento e de postura frente às relações entre homens e mulheres.

O conceito de gênero começa a se fazer presente nos estudos acadêmicos em diversas áreas, entre elas a sociologia, a antropologia, a história. Na área da educação, as pesquisas, também, começam a considerar a categoria gênero como fundamental para se entender o processo educacional como um processo marcado por diferenças entre homens e mulheres. Sobretudo, são pesquisas que começam a discutir o que é biológico e o que é cultural nos comportamentos femininos e masculinos e como isso é construído, reforçado e reconstruído através dos processos educacionais.

> Desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Toda a vasta gama de elementos que constituem a nossa cultura atuam no desenvolvimento da consciência social de meninas e meninos. Tanto para os homens como para as mulheres, modos de ser e estar no mundo são, portanto, construções históricas e culturais. (Catani, 1997:39)

Assim, a diferença entre os sexos, entre os comportamentos femininos e masculinos é construída nas relações sociais e culturais. No entanto,

> O que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou que se pensa sobre a diferença. Gênero se refere, portanto, ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, num determinado contexto. (Louro, 1997:77)

---

[85] Termo utilizado por Scott (apud Costa, 1995)

Segundo essa mesma autora, as relações e práticas sociais não apenas constituem e instituem os sujeitos (os vários tipos de homens e mulheres), mas também produzem as formas como as instituições são organizadas e percebidas; todas as instituições sociais são locais privilegiados para a conformação/ formação dos sujeitos através das relações de gênero.

> A escola como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres, é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas relações de gênero. (idem: 77)

Assim, as instituições educativas como as creches e pré-escolas são espaços onde se aprende a 'ser menino, menina, homem ou mulher'; são espaços onde essas representações são construídas, re-construídas e valoradas. Portanto, é impossível pensar sobre essas instituições sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino ali presentes.

Portanto, quando falamos da complexidade do processo educativo, uma das questões a ser considerada é a questão de gênero. Considero que nos estudos sobre educação, a categoria gênero é fundamental, pelo menos por duas razões.

Por um lado, porque contribui para se entender as relações que se estabelecem nos espaços educativos entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos de diferentes sexos. Esta categoria se torna necessária e 'útil' (Scott, apud Costa, 1995) para se compreender e analisar o universo escolar, como não-neutros, mas profundamente marcados pelas relações desiguais e hierárquicas entre os gêneros: masculino e feminino, que são produzidas e reproduzidas internamente no âmbito dos espaços educativos.

Assim, considerando que as relações entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos são relações produtoras de cultura, entendemos que nos espaços educativos, não apenas se reproduzem as concepções de gênero, como também se constroem novas formas de representar os papéis masculino e feminino. Portanto, as pesquisa na área da educação

precisam estar atentas a esse processo de significação e resignificação de valores e conceitos que ocorre nos espaços educativos, tentando compreender como são construídos.

Por outro lado, a categoria gênero contribui, também, para explicar a própria situação do conjunto de profissionais da educação que é majoritariamente formada por mulheres. A análise da constituição da categoria profissional do magistério, sua história, suas lutas e reivindicações, as características da organização do trabalho pedagógico na escola e nos demais espaços educativos, a imagem e a identidade dessa profissão são questões que não podem ser explicitadas sem que se leve em consideração a categoria gênero.

Assim, é possível identificar pesquisas na área da educação infantil que começam a incluir a categoria gênero nas análises educacionais dentro dessas duas perspectivas: [86]

1. Entender a construção das relações de gênero dentro dos Centros de Educação Infantil; ou seja, como as crianças constroem e reconstroem suas concepções a respeito das diferenças entre os gêneros.
2. Entender as relações de gênero como determinantes na constituição da categoria profissional do magistério, ou seja, como as profissionais da educação infantil reconstroem/manifestam seus conceitos a respeito das relações entre homens e mulheres e como isso se reflete nas práticas profissionais.

No primeiro grupo de trabalhos, as pesquisas são em número bastante reduzido. Felipe (1997) fala a respeito das produções do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero, vinculado ao programa de pós-graduação da UGRGS que se constitui como uma instância acadêmica formadora de pesquisadores/as, que congrega alunos/as e professoras de diversas áreas- história, psicologia, enfermagem,educação física.

> A categoria gênero, entendida como uma construção social, abrange a formação de homens e mulheres, em suas diversas possibilidades, expressas no estabelecimento de

[86] É preciso ressaltar que são pouquíssimas as pesquisas na área da educação que trabalham com a categoria gênero. Rosemberg (2001) constatou que apenas 3% das pesquisas apresentadas na ANPED trabalharam com essa categoria.

> identidades subjetivas (....) as pesquisas relacionadas ao Geerge têm procurado estudar não apenas a educação de mulheres mas também a formação de homens, bem como a de meninos meninas. (p.102)

No entanto, em relação à educação infantil, a autora afirma que são poucas as pesquisas que discutem e problematizam as questões relacionadas à sexualidade, gênero, raça e etnia.

Um exemplo desse tipo de pesquisa é a de Gobbi (1999) que analisando os desenhos e as falas de crianças de 4 anos de idade, procura discutir como essas crianças elaboram os conceitos a respeito dos papéis desempenhados por homens e mulheres no contexto social em que vivem. Através do desenho- que é considerado pela autora como um documento que revela muito da realidade vivida pelas crianças- ela observou como meninos e meninas representam suas casas, seus pais e mães e as tarefas realizadas por eles no cotidiano.

A pesquisadora partiu das seguintes perguntas: *Qual o lugar de homens e mulheres nos desenhos e falas de nossos meninos e meninas e nas falas de seus familiares? O que está se impondo nas relações sociais mantidas, tanto entre os adultos, como entre eles e as crianças e o que os desenhos de hoje poderiam nos mostrar?* (p.141)

A pesquisa mostrou que nos desenhos daquelas crianças, homens e mulheres ocupam espaços diferentes e desempenham funções diferenciadas em suas casas (a mãe está na cozinha e realizando as tarefas domésticas e o pai está trabalhando fora de casa). Mas os desenhos e as falas mostraram, também, que há acenos de mudanças, que homens e mulheres estão procurando compartilhar as tarefas domésticas, assim como compartilham as despesas da casa, com ambos trabalhando fora.

Nas palavras da autora:

> ...mudanças a que estou chamando aqui de transição nas relações mantidas entre homens e mulheres, na concepção que têm das mesmas, na própria construção dos gêneros e das relações entre eles e as crianças. Acredito mesmo que estamos vivendo um período que anuncia alterações no âmbito do relacionamento familiar entre pais e

> mães e entre esses e seus filhos, acenando também para novas formas de criação de filhos e filhas. (p. 152)

No segundo grupo de pesquisa, estão os trabalhos que têm se ocupado da constituição da categoria do magistério e que têm estudado a história da profissão sob a perspectiva de gênero. Tais trabalhos discutem os seguintes temas: o magistério como uma ocupação feminina, as relações entre os aspectos da vida doméstica e as características do trabalho da professora, a história de vida das professoras, as concepções de mulher e professora presentes ao longo da história do magistério.

Nessas pesquisas, a prática docente é analisada como um processo de trabalho articulado às mudanças ao longo do tempo na divisão sexual do trabalho, nas relações patriarcais e de classe.

A ocupação dessa profissão pelas mulheres tem sido evidenciada em vários países do mundo todo. Segundo Apple (1988), apesar das especificidades de cada processo histórico, é possível apontar algumas características comuns:

- a expansão do ensino elementar público e obrigatório favoreceu a maior entrada de mulheres no magistério;
- o número de mulheres é maior em relação aos homens, na educação infantil, no ensino fundamental e vai diminuindo proporcionalmente quanto maior o grau do ensino;
- as mulheres ocupam postos mais subalternos na hierarquia educacional, sendo que os homens que permanecem na carreira ocupam os postos de supervisão, direção, inspeção ou outros ligados à burocracia. [87]
- a naturalização do papel da mulher identificado com o cuidar e educar das crianças têm sido um argumento freqüente para a defesa do trabalho feminino nas séries iniciais da escolarização. [88]

---

[87] Antunes e Demartini (1993) falam de *profissão feminina, carreira masculina.*

[88] As próprias mulheres não relutaram em reafirmar suas condições de "natureza da mulher", seja quanto à "paciência e jeito para cuidar", seja quanto ao preparo para a maternidade, no momento em que lutavam para

Louro (1997) faz uma análise das mudanças na denominação das profissionais do magistério, afirmando que essas mudanças podem refletir as transformações ocorridas ao longo do tempo, na concepção das atividades docentes e na própria identidade dessas profissionais.

> Da professorinha normalista do início do século, orgulho da família e possível sonho dos homens jovens, se passa à educadora dos anos 50- numa época em que se ampliava e se psicologizava ainda mais a prática docente. Os anos 70 com todo o discurso de tecnologia, eficiência e produtividade, constituem as profissionais do ensino, (...) mas os mesmos anos 70 produzem, também, a contraface desse profissional, a tia, já analisada por Novaes (1984) e outras/os como aquela a quem cabe dar afeto, aquela de quem escapam as decisões mais importantes e que vai de certa forma, dissolver um parentesco generalizante e anônimo. Uma outra denominação se engendra no interior do movimento docente que começa a se expressar mais publicamente por essa época, no interior do processo de abertura política e em articulação com o movimento sindical mais amplo, qual seja, a de trabalhadores e trabalhadoras da educação. (p.83)

Na área da educação infantil, as pesquisas começam a utilizar a categoria gênero. Gostaria de destacar as contribuições de Arce, 1997; Cerisara, 1996; Rosemberg, 1992, 1996 a, 1996b; Saparolli, 1997.

São trabalhos que analisam o trabalho realizado nas creches e pré-escolas a partir da questão da constituição da profissão de professoras de criança pequena como uma profissão que se compõe majoritariamente por mulheres, que realizam um trabalho -cuidar e educar crianças pequenas - que na nossa sociedade é (era?) considerado tarefa e responsabilidade das mães, preferencialmente no ambiente doméstico e na esfera privada, portanto, não é (era) considerado como uma profissão.

Nas palavras de Cerisara,

> Considerar relevante a discussão e o aprofundamento a respeito do papel de gênero na constituição desta profissão significa compreender que o conceito de gênero está

---

poder exercer a profissão do magistério que consistiria num avanço na luta pelo direito feminino de trabalhar fora de casa. (Apple,op.cit.)

> presente não só na experiência doméstica, mas em todos os sistemas econômicos, políticos ou de poder. Não pode ser considerada apenas uma variável a mais a ser constatada, mas uma categoria de análise fundamental para a compreensão da identidade desta profissão e destas profissionais. (1996: 47)

No entanto, é importante observar que se houve a feminização do magistério nos níveis fundamental e médio, no caso da educação infantil, essa profissão já nasce feminina. A educação das crianças pequenas sempre foi realizada quase que exclusivamente por mulheres: nas instituições de caráter filantrópico, por assistentes sociais, irmãs de caridade, senhoras beneméritas, voluntárias e nas escolas infantis como jardins de infância, pré-escola e escolas maternais por professoras, tias ou jardineiras recrutadas entre aquelas moças ou senhoras que *gostavam de crianças*.

Arce (1997) na sua dissertação de mestrado discute como foi se constituindo a idéia da mulher como naturalmente dotada para cuidar e educar as crianças pequenas. A autora apresenta e discute como essa idéia está presente nos textos de clássicos da educação como Rousseau, Fröebel e Montessori e como esses autores contribuíram para o estabelecimento de uma intrínseca relação entre a idéia de infância, os cuidados com as crianças, o papel da mulher na sociedade e a profissão de professora de pré-escola.

Arce (op. cit.) conclui que os termos jardineira, tia ou professorinha são construídos historicamente junto com a construção da profissão de professora de criança pequena. O mito do amor e do instinto materno é utilizado para reforçar a idéia da importância do trabalho educativo com essas crianças e do papel que a mulher pode e deve desempenhar nesse processo, não só no âmbito da família e do lar, mas também, nas instituições educativas e/ou de amparo às crianças. Assim, os papéis de mulher, mãe e professora de criança pequena vão sendo construídos social e historicamente de forma a reforçar a interdependência entre eles.

Cerisara (1996) na sua tese de doutorado também discute o trabalho das profissionais de creches e pré-escolas a partir da perspectiva de gênero. A autora procura entender quais características do trabalho feminino/doméstico que as mulheres transportam para as creches

e pré-escolas. Utiliza-se do termo maternagem social [89] para definir o ato de cuidar e educar crianças pequenas realizado por pajens nas creches do município de Florianópolis (SC).

No entanto, é importante dizer que a idéia da autora é ressaltar a positividade dessas características no sentido de se romper com a tendência que se consolidou nos últimos anos de considerar todo trabalho profissional feminino, que guarda as características do trabalho doméstico, como negativo em si.

O que Cerisara (op.cit.) procura investigar é como estas *formas femininas de relacionamento e de organização do trabalho das profissionais*, estão presentes no cotidiano das creches. [90]

Na mesma perspectiva, Carvalho e Vianna (1992) procuram entender o trabalho das professoras numa escola[91] de periferia do município de São Paulo, chamando atenção para o fato de que os estudos a respeito da feminização do magistério precisam investigar os significados que o trabalho feminino traz para as instituições de educação.

> Para além da afirmação tão difundida entre as educadoras que a escola é uma extensão do lar, é preciso perceber as conseqüências de um estilo de organização de trabalho baseado no improviso, no desempenho simultâneo de tarefas e na troca constante de funções. Esse estilo decorre da falta de recursos, de funcionários, e equipamentos e é também, conseqüência das habilidades e saberes a que podem recorrer as mulheres responsáveis pelo funcionamento dessas escolas: suas habilidades para o trabalho doméstico para o qual são prioritariamente socializadas, como a maioria das mulheres em nossa sociedade. (p.135)

---

[89] A referida autora utiliza o termo conforme definição de Carvalho (1992) : "maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição à maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto". p.3

[90] A autora se contrapõe à idéia bastante negativa das professoras primárias que foi difundida por alguns trabalhos realizados nos anos 80, entre eles os de Eliane Maria Novaes (1984) e de Guiomar Namo de Mello (1982). Essas autoras ao discutir e tentar compreender a relação **entre magistério e mulher**, colocavam o fato da categoria ser majoritariamente feminina como um problema para o avanço da profissionalização do magistério.

[91] Apesar dessa pesquisa ter sido feita com mães e professoras de crianças das séries iniciais do ensino fundamental, considerei relevante para discutir a questão do papel das professoras de educação infantil e as relações de gênero.

As autoras propõem romper com a visão negativa que num dado momento se estabeleceu em relação às características do trabalho feminino que, parte de uma perspectiva que opõe, de forma excludente, a competência profissional e o modelo feminino de prática docente, sem que seja questionado o modelo profissional tomado como padrão. E é claro que o modelo padrão é o masculino.

A ênfase nos sentimentos e na afetividade é uma característica que historicamente e culturalmente foi atribuída às mulheres e ocupa um lugar inferior na escala hierárquica de valores dessa sociedade. Em oposição a essas características, está o modelo racional e impessoal adotado pelos homens no espaço público e que se coloca como o mais adequado. (Carvalho e Vianna, op.cit.)

A esse respeito Deleuze (apud Fernández , 1994) diz que:

> A intimidade, a afetividade, a ludicidade e o prazer foram de tal forma identificados com o dinamismo matriarcal e com o subjetivo, que a dominância patriarcal os baniu preconceituosamente da ciência, do saber e do ensino. (p.159)

Caberia aqui perguntar se não seria um retrocesso tomar como referência para o trabalho docente, um modelo de relações burocratizadas e hierarquizadas? Não se trata de defender o argumento de que gostar de crianças basta para ser uma boa professora, mas sim de compreender e valorizar a forma com que as professoras, histórica e socialmente vêm construindo seus saberes e fazeres.

Não se trata de reafirmar o que já existe, mas de pensar outras formas de relação entre emoção/razão, público/privado, masculino/feminino, teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual, planejamento/improviso, produtividade/ludicidade, criatividade/racionalidade e que procure romper com a forma dicotômica e hierárquica de tratar os binômios acima citados.

Ávila (2001) na sua dissertação de mestrado, analisa a prática educativa das professoras junto às crianças pequenininhas num CEMEI da cidade de Campinas. A partir das teorias e pesquisas italianas sobre educação infantil faz uma discussão a respeito das

relações entre 'ser mãe e ser professora de educação infantil'. Para a pedagogia italiana, o que está em jogo é a 'dupla presença' e a 'dupla experiência' dela decorrentes como recurso do ponto de vista profissional.

> parece-me, portanto, que o tema da relação entre a dimensão pessoal e a profissional no trabalho de cuidado deva ser objeto de posterior atenção e reflexões de modo a conseguir entender melhor os termos específicos nos quais a 'dupla presença', característica da professora de creche possa ser recuperada no âmbito da profissão como 'dupla experiência'. (p. 65)

Os processos de vida pessoal e familiar imbricados na atuação docente trazem a experiência da maternidade como um componente nem sempre reconhecido na prática educativa. Esse componente não pode ser determinante e nem tão pouco, a única referência para cuidar e educar crianças pequenas na esfera pública, mas ele está presente e interfere no agir profissional. Não se trata de um saber natural das professoras para educarem as crianças pequenas, pois todo conhecimento mobilizado pelas mulheres na atuação profissional possui a conotação do gênero. (Ávila, op. cit)

Assim, a discussão a respeito dos 'mitos' que se criaram em torno da feminilidade e do papel natural da mulher para os cuidados e a educação das crianças, é preciso vir acompanhada da discussão mais ampla da sociedade e das estruturas de dominação e exploração que existem e persistem na sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, é interessante mencionar a dissertação de mestrado de Saparolli (1997) que utiliza a categoria gênero para entender quais são as diferenças entre o trabalho realizado por profissionais do sexo masculino e por profissionais do sexo feminino em creches paulistanas.

A autora recorrendo às discussões de Isquierdo (1994) afirma que podemos estudar a desigualdade de gênero em termos da estrutura social pois, numa dada sociedade, existem diferenças entre o status ou a importância social que é atribuída às diversas atividades que homens e mulheres realizam.

Nas palavras de Isquierdo (apud Saparolli, op.cit.)

> A sociedade está estruturada em dois gêneros, o que produz e reproduz a vida humana, o que produz e administra riqueza mediante a força vital dos seres humanos. Vemos que e setor produtivo da vida humana se organiza em condições de dependência ao setor de produção e administração de riqueza. Este último não é autônomo, mas dominante. Quando falamos de desigualdade de gênero é a esse tipo de desigualdade que nos referimos. A desigualdade de gênero se produz, tanto quando as pessoas que executam estas atividades são fêmeas quanto/quando não o são. A desigualdade estrutural de gênero se manifesta no fato de que o nível de remuneração, de formação, de prestígio e/ou poder para as atividades femininas é inferior ao que se outorga às atividades masculinas, independente de que quem as execute sejam fêmeas ou machos. (p.49)

Dentro desse contexto, a profissão da professora de educação infantil é uma ocupação de gênero feminino, uma ocupação ligada à esfera da produção e reprodução da vida.

Assim,

> não é a presença quase que absoluta de mulheres que desprestigia essa ocupação, mas seu caráter não profissional que a atrela, ainda mais à esfera da produção da vida. Sem a mediação da formação prévia, criando competência profissional decorre necessariamente, a expectativa de que educadores e educadoras evidenciem comportamento diferentes pois trariam para suas creches, comportamentos de pais e mães, reais ou potenciais desenvolvidos em contexto natural ou biologicamente dados. (Saparolli, op.cit.:127)

Portanto, é a competência profissional que pode romper com a impressão de que cuidar de crianças é uma tarefa biologicamente determinada. Ou seja, tanto profissionais homens, como profissionais mulheres precisam dominar os aspectos relacionados ao trabalho de cuidar e educar crianças na esfera pública, que é a sua tarefa profissional. Essa questão passa necessariamente pela discussão a respeito das relações de gênero. Isto é, a formação profissional precisa incluir a discussão a respeito das desigualdades de gênero e de como elas são reproduzidas e reforçadas nas relações sociais, inclusive e principalmente nas relações que se estabelecem nos espaços educativos.

No entanto, nos cursos de pedagogia analisados, o espaço para essa temática é muito reduzido, ou quase nenhum. Dos cinco cursos pesquisados, apenas 1 (D) tem disciplinas que se ocupam do tema. As disciplinas são: Gênero, educação e sexualidade e Sociologia geral e da educação (D).

> **Gênero, educação e sexualidade.** "Conceitos de relações sociais de gênero. Conceituação de sexualidade. Gênero e educação: relações e vivências na prática pedagógica. Relações de gênero e sexualidade na escola." (D)
>
> **Sociologia geral e da educação.** "Teoria sociológica. Cultura e sociedade. Estrutura social: noções de classe social, etnia, raça e gênero. Educação e sociedade." (D)

É interessante observar que a primeira disciplina é específica para os estudos sobre gênero, educação e sexualidade, mas no segundo caso, a temática é incluída na disciplina Sociologia Geral e da Educação. Ou seja, gênero é considerado uma categoria de análise para a compreensão das relações e das estruturas sociais que, como já discutimos, se produz e se reproduz nos espaços educativos. Estas relações espelham hierarquias entre os sexos (e entre classes, raças) presentes na sociedade; tais diferenças, construídas historicamente, podem ser explicadas de forma mais profunda e completa ao se utilizar a categoria gênero.

Não se trata de explicar todas as relações sociais a partir das relações de gênero. O que estou argumentando é que para se entender a complexidade do processo educativo, considerando que esse processo é construído por diversos sujeitos com identidades diversas, é preciso conhecer quem são esses sujeitos (os pais, as mães, as crianças- meninos e meninas- e os professores e professoras).

É preciso considerar que esses sujeitos pertencem ao mesmo tempo a diferentes grupos: étnicos, de classe, de sexo, de gênero, e que é nas relações que eles mantém com esses grupos que ocorre o processo de construção das suas identidades e que as identidades *são campos do social em que os sujeitos se revelam e se movem, confrontam igualdades e diferenças em relação aos modos de ser, de pensar, de agir; inteiros, múltiplos e também contraditórios.* (Louro, op. cit.)

Assim, discutir as relações de gênero na formação das professoras de educação infantil significa sobretudo, considerar que as creches e pré-escolas são espaços de confronto entre diferenças. Reconhecer tais diferenças é um passo importante para se modificar o olhar sobre as crianças, sobre o trabalho pedagógico e, sobretudo sobre a formação profissional. Por exemplo, como olhar para as relações presentes nas brincadeiras, nos desenhos, nos gestos das crianças de 0 a 6 de idade, se as consideramos todos iguais, meninos e meninas, como crianças sem especificidades? Como pensar em cursos de formação para professores, sem considerar que a maioria das profissionais é composta por mulheres? Como pensar em propostas pedagógicas para as creches e pré-escolas sem considerar as características do trabalho de cuidar e educar crianças pequenas e suas relações com as características, construídas social e culturalmente, do trabalho feminino? Como pensar a formação de profissionais da educação infantil, sem considerar a história da luta das mulheres, tanto pelo direito à educação e profissionalização das mulheres, como pelo direito à educação e cuidado das crianças pequenas em espaços coletivos na esfera pública?

Assim, não se pode pensar a formação dos profissionais da educação infantil sem que essa discussão seja incluída nos currículos dos cursos de formação. Não apenas com disciplinas específicas, mas sobretudo que a antropologia, a filosofia da educação, a história da educação, a sociologia da educação, a psicologia da educação incluam o debate a respeito da diversidade em suas ementas.

3. 8. O profissional que está sendo inventado

No Brasil, a partir da LDB de 1996, a educação infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica; isso foi uma conquista que significou um avanço no sentido de se construir uma proposta pedagógica para o trabalho educativo com as crianças de 0 a 6 anos

de idade, nas creches e pré-escolas e no sentido de se definir o profissional da educação como aquele responsável para o cuidado e a educação dessas crianças. [92]

Essa mudança implica em duas questões importantes:

1. a inclusão da formação desses profissionais nos cursos de formação para o magistério;
2. a inclusão desses profissionais na categoria do magistério.

A inclusão da educação infantil no sistema educacional, impõe a discussão a respeito da questão da formação e profissionalização para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Em 1993, o documento Política de Educação Infantil do MEC já apontava diretrizes para uma política de recursos humanos:

> A concepção de educação infantil que integra as funções de cuidar e educar em instituições educativas complementares à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional. Isto implica que lhe sejam asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional.. (MEC, 1993: 19).

Kishimoto (1992) também chama atenção para a importância do processo de profissionalismo que define como:

> Reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser feito por pessoal qualificado, munido de habilidades que envolvem conhecimentos especializados que requer metas para a busca de resultados e níveis de 'performance' a serem atingidos. (p.75) [93]

---

[92] De acordo com a Constituição que coloca a educação das crianças menores de 7 anos de idade como uma opção da família, um direito da criança e um dever do estado. Isso representa o reconhecimento da necessidade da educação das crianças pequenas no âmbito público, coletivo, não mais apenas como uma responsabilidade da família.

[93] Conforme o documento 'Formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares' organizado por Rosemberg, Campos e Viana, 1992.

Assim, formação e profissionalização são temas que se colocam na pauta de discussão da educação infantil. Por isso, considerei interessante a existência das seguintes disciplinas nos cursos de pedagogia pesquisados:

> **Campo profissional** "A situação da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental no contexto educacional brasileiro. As origens e as funções das instituições de educação infantil e de séries iniciais. Principais questões funcionais do profissional de educação." (C)
>
> **Organização Escolar I** "Estrutura organizacional da escola e do ensino de 1o Grau. A relação entre educação infantil e ensino fundamental. Educação especial e integração na rede formal de ensino. O trabalhador em educação: profissão e gênero; formação, valorização profissional; ambiente e condições de trabalho." (A)

Essas duas disciplinas podem ser o espaço para a discussão de questões relativas ao magistério nos primeiros anos da educação básica: constituição da categoria do magistério, valorização da profissão, profissionalização, a articulação entre educação infantil e séries iniciais, formação do professor para crianças de 0 a 10 anos de idade.

A profissionalização do magistério é um tema que atualmente, vem ganhando destaque nos meios acadêmicos, tanto no Brasil como nos EUA e nos países europeus. São vários os trabalhos que procuram discutir a composição da categoria dos professores, sua história, suas formas de organização, sua formação, as características do trabalho docente, enfim, suas especificidades enquanto categoria profissional. [94]

Não é objetivo desta tese, aprofundar as questões acima colocadas, mas apenas contextualizar a profissão magistério, uma vez que é esse profissional que passa a ser o responsável pelo cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A expansão e massificação da escola básica, a ampliação do número de profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o surgimento dos técnicos educacionais responsáveis pelas novas tarefas de planejamento, controle e avaliação da

[94] Num breve levantamento bibliográfico, é possível citar: Julia Domenique, Miguel Zabalza, Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Nilda Alves, Bernadete Gatti, Álvaro Hipólito, Miguel Arroyo, Carlos Libâneo entre outros.

educação, a entrada maciça das mulheres nesse campo profissional são fatos que se consolidaram no século XX e que deram uma nova conformação à categoria do magistério e ao trabalho docente.

Nóvoa (1992) ao estudar a história da formação do professorado em Portugal, afirma que o Estado é o responsável pela profissionalização do trabalho docente pois no decorrer do século XIX substitui a Igreja como entidade de tutela do ensino. A partir do momento que ensinar não é mais uma vocação e uma missão ligada à religiosidade, coloca-se a necessidade da formação profissional que é o primeiro passo para a produção da profissão docente.

Arroyo (1996) também chama a tenção para o processo de composição da categoria dos professores como um elemento essencial para se discutir a formação e para se propor estratégias de melhoria nos cursos de formação, tanto inicial como continuada.

O autor afirma que no Brasil, o nível de formação dos professores tem se elevado bastante nos últimos anos (pelo menos nas cidades de médio e grande porte). No entanto, essa formação não tem tido reflexo direto na melhoria do nível de ensino, haja vista as taxas de repetência, de evasão e o grande contingente de jovens analfabetos.

> O confronto entre essas duas tendências, aumento dos níveis de qualificação e persistência da desqualificação da escola, mostra a urgência de colocar nossa reflexão e nossas políticas de formação de professores em níveis mais estruturais. Oriento minha análise para essa questão: que estruturas escolares mantemos que resistem a toda política de qualificação, que desqualificam a escola, os processos pedagógicos e os profissionais neles inseridos? Que imaginário social sobre a educação básica predomina em nossa formação histórica e como condiciona o perfil profissional? (Arroyo, op.cit: 48)

Para tentar responder a questão, o autor faz uma retrospectiva histórica da construção do sistema de educação básica universal e obrigatória no Brasil. E afirma que o modelo de escola prevalecente no imaginário social é a escola do ensino médio,

> aquele que se iniciou com as cadeiras régias e os cursos preparatórios. Eles se constituiram como a primeira experiência de nosso ensino: dominar as letras para o ingresso na burocracia estatal e eclesial, para o ingresso nos cursos superiores. Esse caráter meritocrático e seletivo para o mercado, para a fuga dos trabalhos pesados e da pobreza passou a ser o ideal até hoje dominante, que se transfere para a educação básica. p. 48

Quando se inicia o processo de expansão da escolarização primária é esse modelo que vai servir de base para construção do sistema público de educação; apenas com os conteúdos, os métodos e a formação mais rudimentares. *É a imagem empobrecida do modelo vigente de ensino ginasial, médio* .(Arroyo, op.cit.:49).

Segundo o autor, a imagem de professor que se constrói com esse modelo não é de um intelectual, culto, fonte de informação e de saber, mas sim de profissional que ensina as noções rudimentares da leitura escrita e da aritmética. Por que? porque para as classes populares basta uma pequena dose de saber,

> ...esse ensino primaríssimo e rudimentar que não afasta o povo rude das demandas do mercado de trabalho e reforça a lógica excludente e seletiva dominante na cultura social da época. (p.50).

Nessa perspectiva, a educação elementar tem sido vista como a mais rudimentar possível e para o profissional que com ela trabalha, a formação é rápida, pragmática, e baseada em conhecimentos que garantam apenas a execução de atividades rotineiras e pré-estabelecidas. Isso porque, o nível de formação dos professores no Brasil tem se guiado pelo nível de ensino no qual ele irá atuar, quanto menor a criança, mais precária a formação e no caso das crianças das creches, não há ainda, nem a exigência de qualquer formação.

Aí está um equívoco: a formação do professor deve se pautar pela característica social e cultural que a educação exerce na sociedade e pelo papel que o professor desempenha no processo educacional. (Arroyo, op. cit)

Assim, o processo de constituição da categoria do magistério enquanto uma profissão é um processo histórico que traz mudanças nas relações estabelecidas dentro da

escola, entre os profissionais da educação e entre eles e as crianças; e fora da escola entre as professoras, a famílias das crianças, a burocracia educacional, enfim, a sociedade em geral.

Dentro desse processo de profissionalização, a formação ocupa um lugar estratégico.

Freitas (1999a) chama a atenção para a necessidade de definição de uma política nacional global para a profissionalização do magistério, uma das preocupações centrais que tem movimentado a ANFOPE nos último 15 anos. Segundo a autora:

> pensar uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente, e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação pública e gratuita de qualidade que garanta a inclusão das classes populares.A definição desta política está vinculada também à luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária.. (p.113)

A autora afirma que a formação é condição primordial para o processo de profissionalização.

> a ANFOPE reafirma a preocupação com a profissionalização do magistério. Acreditamos que todos os esforços devem ser feitos no sentido de eliminar a possibilidade de se tratar o magistério como *bico*, como uma atividade a mais de outro profissional, descaracterizando-a como trabalho. Caso essas medidas não sejam tomadas, corremos o risco de aprofundar os desvios já existentes na atual situação do magistério. (p.123)

No entanto, é preciso ressaltar que a grande maioria dos trabalhos que analisam a categoria o magistério, refere-se aos professores e professoras do ensino fundamental e/ou médio, sendo que as professoras da educação infantil não são incluídas nas discussões a respeito da composição da categoria do magistério. Isso é explicado porque só muito recentemente a educação infantil passou a fazer parte do sistema educacional como primeira etapa da educação básica, mesmo assim, não obrigatória. A discussão a respeito da função docente junto às crianças pequenas é um debate ainda incipiente, mas fundamental

quando se pretende discutir a inclusão da educação infantil no sistema educacional como primeira etapa da educação básica.

Chamada de *tia, educadora ou professora,*[95] as profissionais da educação infantil são uma parcela da categoria do magistério, cuja importância tem sido menosprezada e que não tem sido considerada nas pesquisas acadêmicas que discutem o trabalho docente.

Campos (1999), discutindo a inclusão da educação infantil na educação básica, propõe a formação de professores para atuar com crianças de 0 a 10 anos de idade. No entanto, ressalta que no Brasil ainda não existe uma concepção de educação básica como um nível de ensino articulado. A autora afirma que apesar das mudanças ocorridas no nível da legislação a partir da 5.692/71 -com a união do primário e o ginásio, com a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos- e com a 9.394/96 que inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ainda não temos no país um sistema único de educação básica e as diferenças existentes entre os diversos profissionais da escola básica são um fator que tem dificultado a implementação dessa proposta pois predomina uma hierarquização entre os diversos níveis. Para romper com isso, é necessário se pensar numa nova concepção de educação básica e de um novo profissional para esse nível de ensino.

Segundo Campos (1999), no Brasil se constituem ao longo da história, três corpos hierárquicos: a professora e o professor de pré-escola e da 1ª a 4ª série, formado em nível médio (mais recentemente nos cursos de pedagogia); o professor especialista que leciona a partir da 5ª série do ensino fundamental, formado em nível superior, com formação prévia que privilegia o conteúdo e uma terceira ordem que se constitui dos professores leigos, mal pagos, sem vínculo formal de emprego; estão presentes nas creches, nas escolas rurais unidocentes, nas escolas comunitárias de bairros pobres das cidades, nos programas pré-escolares de baixo custo ou nos cursos de educação de adultos. Enfim, atendem a parcelas mais pobres da população, os excluídos do sistema de ensino.

A discussão a respeito da profissionalização do magistério da educação básica, precisa incluir as professoras de educação infantil: uma categoria que traz para a profissão,

[95] A discussão aqui se refere às professoras, excluindo assim, as pajens, auxiliares, monitoras que não são incluídas na categoria do magistério pois não têm formação específica para tal.

práticas que nascem entre o público e o privado, entre o escolar e o doméstico, entre a profissionalização e os dons maternais, entre o conhecimento e a intuição, entre a educação e a assistência, entre o cuidar e educar. E quando eu digo *entre*, não quero contrapor um aspecto ao outro, mas sim afirmar que o trabalho da professora de educação infantil está imerso/impregnado/envolvido nessas dimensões.

> O conflito entre a função assistencial e a função educacional está bem presente no educador, e é o primeiro ponto a ser enfrentado no percurso da profissionalização. No momento em que tendo que inventar uma maneira de estar com as crianças, em uma condição bem diferente da familiar, coloca-se em discussão a função de 'substituta materna' e começa-se a perguntar como, em base de quais conhecimentos isso pode ser feito, temos o início do profissionalismo. (Cipollone, 1998: 124)

A construção dessa profissão é um processo recente e essa profissionalidade vem impregnada das características que a educação de crianças pequenas foi adquirindo ao longo de sua história. Por um lado, a filantropia, a puericultura, a maternagem, o trabalho doméstico; características predominantes na educação das crianças de 0 a 3 anos de idade nas creches, mas também presentes na pré-escola. (Vieira, 1999)

Por outro lado, a antecipação da escolarização das crianças, com a realização de atividades de preparo para a escola do ensino fundamental. Essa é uma marca da educação das crianças de 4 a 6 anos de idade na pré-escola que prioriza as atividades de preparação para o ensino da leitura e da escrita, mas que já vem sendo observada no trabalho com as crianças menores. As professoras de pré-escola trazem esse modelo escolar para o cotidiano das creches. (Ávila, 2002)

Sobretudo, o processo de constituição dessa profissão é marcado pelo fato que a tarefa de cuidar e educar crianças pequenas é pouco valorizado socialmente, é vista como uma tarefa que não necessita de formação acadêmica e constitui-se numa atividade mal remunerada; o trabalho manual é pouco valorizado e quanto menor a criança, e quanto maior o contato com o corpo, mais desqualificada, social e economicamente é a profissão. (Campos, 1994)

É nesse contexto que nasce e se expande uma profissão: professora de crianças pequenas. Condições precárias de trabalho; formação profissional incipiente; categoria majoritariamente composta por mulheres; baixo prestígio social; função docente ainda pouco valorizada.

Rosemberg (1996 a) discutindo a necessidade da valorização da profissão afirma que:

> O caminho que nos parece mais adequado neste momento para superar este intrincado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade que vem prejudicando as crianças através da educação infantil seria o da formação e qualificação da trabalhadora que lida com a criança. Educação formal com qualificação profissional em nível de 1°, 2°, 3° graus poderia angariar maior dignidade a esta função desempenhada por mulheres de cuidar e educar crianças pequenas. (p. 96)

Saparolli (op.cit.) afirma que os baixos níveis de escolaridade, a inexistência de uma formação prévia, a ausência de cursos continuados e sistematizados, a ausência de um corpo de conhecimentos e habilidades e a ausência de um código de ética são problemas que desembocam na forma de atuação de educadores infantis e por isso eles seriam apenas semiprofissionais.

Assim, são as reais condições de trabalho e de formação das profissionais, o ponto de partida para análises a respeito do cotidiano das creches e pré-escolas, assim como para se pensar qual o perfil e a formação desse profissional capaz de planejar, executar e avaliar atividades educativas para crianças de 0 a 6 anos de idade, em espaços coletivos da esfera pública.

Sobretudo, quando pensamos na educação infantil como um direito de todas as crianças; nas crianças como cidadãs, sujeitos históricos e produtoras de cultura; e nas

pessoas que trabalham nas creches e pré-escolas como profissionais que têm direito à formação e profissionalização. [96]

Assim, os cursos de pedagogia devem ser um espaço para o aprofundamento do conhecimento a respeito da profissão e dos profissionais da educação infantil, não somente através da inclusão dessa temática nas disciplinas, mas principalmente através de pesquisas que investiguem melhor as condições de formação e profissionalização das professoras e contribuam efetivamente para a construção de um novo profissional.

Conforme Perani e Mantovani (1999), desde os anos 70 do século XX, vem sendo inventada uma nova profissão: professora de crianças de 0 a 3 anos de idade que está contagiando a profissão do século XIX: professora de crianças de 4 a 6 anos. Portanto, ocorre o surgimento de uma nova profissão que requer um novo profissional para educar e cuidar crianças de 0 a 6 anos de idade. Um profissional que trabalha num espaço educacional, mas não escolar; que é professora, mas não dá aulas; que trabalha com grupos de crianças e não com alunos; cujo espaço de trabalho são ambientes educativos e não salas de aula; que saiba aliar o cuidado e a educação das crianças pequenas; que organize o tempo e as atividades do cotidiano das instituições de educação infantil em função do tempo e do ritmo das crianças e não das tarefas dos adultos.

Enfim, um profissional que precisa ser inventado e que seja capaz de elaborar, executar e avaliar uma proposta pedagógica que garanta a efetivação do direito à infância de todas as crianças brasileiras.

---

[96]Tais princípios estão explicitados no Relatório Final do Encontro Técnico de Belo Horizonte, 1994. (Kramer, 1994b).

Para não concluir...

> A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica. (Paulo Freire)

Planejar, executar e avaliar uma proposta educativa para o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, em espaços coletivos da esfera pública, que lhes garanta viver plenamente a infância é um desafio que vem sendo enfrentado pelos profissionais da educação infantil no Brasil e no mundo há algumas décadas.

Debates, seminários, publicações, manifestos, encontros, manifestações, fóruns, pesquisas, cursos, tem mobilizado muitos profissionais da área da educação em torno de várias questões como formação profissional, financiamento, legislação, propostas pedagógicas. Enfim, são muitos os problemas, são várias as abordagens, são diversos os referenciais teóricos utilizados, mas o que se constata é que a discussão a respeito da especificidade da educação e do cuidado da criança pequena não é mais uma questão a ser resolvida apenas no âmbito familiar.

A criança pequena invadiu a esfera pública e ela se apresenta plena e inteira, com suas especificidades, seus desejos, seus saberes, suas perguntas e respostas, seu ritmo próprio, sua criatividade, suas brincadeiras, seus jogos, sua capacidade de encantamento diante do mundo que está descobrindo e construindo.

E nós, adultos, professores, pedagogos, educadores, pesquisadores, militantes da causa da educação infantil, criançólogos e criancistas nos deparamos com o desafio de elaborar uma proposta de trabalho que contemple essas especificidades, que atenda as suas necessidades de cuidado e educação e que lhes garanta o direito à infância.

Neste sentido, a presente tese se insere num conjunto de trabalhos da área educacional que têm procurado aprofundar o debate, a pesquisa e os conhecimentos a respeito da educação da criança de 0 a 6 anos de idade, uma vez que seu objetivo específico foi discutir os cursos de pedagogia como um dos espaços de formação de profissionais para a educação infantil.

Gostaria de ressaltar que compreendo a formação de professoras de educação infantil nos cursos de pedagogia como uma das fases do processo de formação profissional, o que não significa reduzir a sua importância. Investigar e refletir sobre os objetivos, conteúdos, práticas, enfim sobre as possibilidades da formação em educação infantil nas universidades, é um dos elementos necessários para concretizar uma educação infantil que garanta o direito das crianças pequenas viver a infância de modo pleno nas creches e pré-escolas.

O caminho percorrido nesta investigação iniciou-se com a discussão a respeito dos avanços e recuos que tivemos na educação infantil no Brasil, nas últimas décadas. Avanços e recuos em relação ao processo de construção e de consolidação de uma política para a Educação Infantil no Brasil, política essa que engloba questões referentes à legislação, financiamento, cobertura, e à criação de mecanismos e instrumentos de fiscalização.

Avanços e recuos quanto ao processo de construção da Pedagogia da Infância que engloba as pesquisas realizadas em diversas áreas a respeito da criança pequena e da infância, e que vem se ocupando da elaboração de um conjunto de conhecimentos necessários para a consolidação de uma proposta pedagógica para a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade; por fim, avanços e recuos no processo de formação de profissionais para educação infantil em cursos de formação inicial e de formação continuada.

Assim, no primeiro capítulo procurei demonstrar que é possível apontar um conjunto de ações, tanto ao nível das políticas educacionais como da produção acadêmica que vem delineando a educação infantil como uma área de atuação marcada por especificidades. Isso vem reforçando a necessidade de formação de profissionais capazes de planejar, executar e avaliar atividades educativas em espaços coletivos da esfera pública que contemple a educação e o cuidado das crianças pequenas. A formação desse profissional ainda é um processo incipiente marcado por ações isoladas que se iniciou com a formação para a pré-escola (de 4 a 6 anos) e somente muito recentemente tem se dirigido à formação de professoras para a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade.

No segundo capítulo desta tese, destaco que um dos espaços desta formação tem sido os cursos de pedagogia. Ao longo das últimas décadas, no Brasil, os cursos de pedagogia

sofreram uma série de modificações e passaram a formar professores e professoras para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Primeiramente, se ocupando das questões relativas à pré-escola, depois, incorporando a questão da educação infantil entendida como a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Assim, partindo da constatação de que houve o crescimento da oferta e da demanda de cursos de formação para a educação infantil e que o curso de pedagogia é um dos espaços dessa formação, no terceiro capítulo desta tese procurei discutir e avaliar qual o espaço que efetivamente tem sido destinado às questões da educação infantil nos currículos dos cursos de pedagogia.

A partir dos quadros curriculares e das ementas das disciplinas foi possível destacar algumas características da formação nos cursos de pedagogia que já estão presentes no decorrer deste trabalho, mas, que nesse momento, gostaria de destacar no sentido de fazer algumas considerações não conclusivas mas que apontem algumas críticas. Sobretudo, aponte alguns caminhos e temas para futuras investigações que aprofundem os conhecimentos a respeito da formação de professores e professoras e que possam contribuir para consolidar o espaço dos cursos de pedagogia como lócus de formação para o magistério para os primeiros anos da educação básica.

Nos cursos pesquisados, a ênfase da formação está nos aspectos relacionados à pré-escola, ou seja, os cursos continuam priorizando a formação de professoras para crianças de 4 a 6 anos de idade. Existem, também, algumas disciplinas que se referem à educação infantil (0 a 6 anos de idade). No entanto, pelas ementas dessas disciplinas não há como se verificar se as disciplinas estão considerando mesmo as crianças menores de 3 anos ou se o que houve foi apenas uma mudança de nome por conta das exigências da LDB. Esta é uma questão que poderá ser aprofundada em futuras pesquisas.

Alguns cursos possuem algumas disciplinas específicas para o estudo a respeito das crianças de 0 a 3 anos de idade. Assim, se por um lado, temos a prioridade para a pré-escola, por outro, é possível afirmar que os cursos de pedagogia começam a incorporar algumas questões relativas às crianças bem pequenas com disciplinas que tratam de questões relativas ao trabalho educativo em creches.

Durante a execução desta tese, percebi que para aprofundar esta análise seria necessário o estudo das bibliografias das disciplinas dos cursos pesquisados. No entanto, não houve tempo hábil para conseguir o material referente a todas as universidades envolvidas na pesquisa. As poucas bibliografias coletadas se apresentaram como um material promissor para novas investigações. (em anexo)

Todavia, é possível afirmar que a criança e a infância são temas que começam a ocupar um espaço, ainda que restrito, nos cursos de pedagogia. Primeiro, com a inclusão de disciplinas que se referem à educação infantil como uma área específica do conhecimento e que englobam um conjunto de teorias a respeito da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade (histórico, fundamentos, principais pensadores, concepções de criança e de infância). Em segundo lugar, com a inclusão de estágios e práticas pedagógicas que possibilitam o contato e o conhecimento das realidades e das práticas educativas realizadas nas instituições de educação infantil. Tais disciplinas têm sido um espaço de discussão e elaboração de um conjunto de conhecimentos a respeito das crianças menores de 7 anos, ou seja, um espaço a mais na construção da Pedagogia da Educação Infantil.

Uma outra característica dos cursos de pedagogia analisados diz respeito às disciplinas referentes aos jogos, brincadeiras e às artes que fazem parte do núcleo de disciplinas específicas da formação para a educação infantil. Isso pode ser apontado como um reconhecimento de que a brincadeira e a arte são formas de manifestações da cultura infantil, conforme nos ensinam as pesquisas e a bibliografia italianas. Isso pode ser apontado, também, como uma contribuição da educação infantil para a formação de professores e professoras para os primeiros anos da educação básica. Ou seja, é a partir da concepção da educação infantil que os cursos de pedagogia começam a entender as crianças de 0 a 10 anos de idade, não apenas como alunos, mas como crianças, com suas especificidades, necessidades e saberes, enfim, como seres de pouca idade construindo e manifestando a cultura infantil. Uma hipótese que pode ser levantada é a de que os cursos de pedagogia que têm a formação para a educação infantil têm contribuído para fazer a crítica geral da Pedagogia quando trazem novas questões para o debate pedagógico. Considero que essa é uma questão a ser investigada.

No entanto, apesar da inclusão dessas disciplinas nos cursos analisados, a arte ainda ocupa um espaço restrito e marginal na formação de professoras para a educação infantil: as disciplinas são numericamente reduzidas e apresentam as linguagens artísticas de forma fragmentada. Atualmente, há uma discussão no sentido de incluir a arte como disciplina de fundamento na formação para o magistério com crianças pequenas. Essa é uma tendência presente em alguns países europeus, como a Itália, mas que no Brasil ainda está longe de se tornar uma realidade.

O modelo escolar do ensino fundamental ainda está muito presente na formação de professores e professoras nos cursos de pedagogia. Seja pelo vocabulário adotado que repete as categorias do ensino fundamental como aluno, ensino-aprendizagem; seja nos temas priorizados como a alfabetização; seja porque o lúdico e as artes são apresentados de forma didatizada, ou seja, ainda, pela ausência de temas importantes para a educação infantil como gênero, educação e cuidado, organização do tempo e do espaço, imaginação, vivência da tridimensionalidade do espaço.

Assim, se por um lado, a formação nos cursos de pedagogia pode apontar para a construção de uma pedagogia da infância diferente do modelo escolar, por outro lado, essa mesma formação está contribuindo para a consolidação de um modelo de educação infantil como um espaço de antecipação da escolaridade.

Nesse sentido, tem contribuído a visão da psicologia que é a área do conhecimento que predomina na formação nos cursos de pedagogia e que vê a criança apenas como um *vir a ser*, ou seja, alguém que precisa ser estimulado para que seu desenvolvimento seja acelerado. Dessa concepção de criança decorre uma proposta pedagógica para a educação da infância que visa a preparar as crianças para algo que está por vir, seja a escola do ensino fundamental (visando bons alunos), seja a vida adulta (visando bons profissionais).

A elaboração de um outro conceito de criança, ou seja, uma criança que sabe, que faz, que é capaz; que é diferente do adulto, não porque lhe falta algo, mas sim porque tem suas especificidades não pode ter como referência somente o modelo da psicologia. É preciso que os temas criança e infância passem a ser discutidos sob outras perspectivas, como em outras áreas de conhecimento, tais como a antropologia da educação, a sociologia da

educação, a história da educação. Essa é uma tendência ainda incipiente nas pesquisas a respeito da educação infantil e que muito timidamente aparece nos cursos de pedagogia analisados nesta tese.

Portanto, é possível afirmar que estão presentes nos cursos de pedagogia dois modelos de formação de professores: o escolar que é o mais antigo, mais consolidado e mais presente por conta da influência do modelo do ensino fundamental. E um projeto de educação infantil que, tendo como base a pedagogia da infância, busca uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas, uma pedagogia que procure respeitar as especificidades das crianças e da educação infantil, levando em consideração: o tempo que as crianças permanecem nas instituições de educação infantil; as atividades realizadas que envolvem os cuidados com o corpo; a pouca idade das crianças, inclusive bebês; a importância que o lúdico e as brincadeiras espontâneas têm nessa faixa etária; a presença do imprevisto; as múltiplas e diversas linguagens infantis; a importância da participação das famílias. Enfim, é possível apontar a presença, ainda que incipiente de uma tendência à incorporação desses temas nos cursos de pedagogia analisados.

Essas concepções de criança, infância e educação infantil estão sendo construídas pelo conjunto de profissionais engajados na luta pela educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Na construção desse campo de conhecimento, uma contribuição fundamental que pode ser apontada nos cursos de pedagogia refere-se ao desenvolvimento de projetos de pesquisas que possam ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito das crianças de 0 a 6 anos de idade. Os cursos analisados têm incorporado esta dimensão nas suas grades curriculares, com a exigência da elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso. Assim, a pesquisa é considerada como elemento fundamental na formação do profissional da educação para que seja capaz de planejar, executar e avaliar uma proposta pedagógica.

Esse é um outro tema que se apresenta para futuras pesquisas: qual a importância dos TCC's na formação dos pedagogos? Quais os temas têm sido privilegiados? Quantos e quais se referem à educação infantil?

Assim, discutir os cursos de pedagogia e a formação de profissionais para a educação infantil passa necessariamente pela discussão a respeito das universidades brasileiras, pela

defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela defesa da formação de professores e professoras para a educação básica como dever do estado e tarefa da universidade.

Sobretudo, é preciso incluir essa questão no debate a respeito da função social da universidade, em especial a da universidade pública.

> Contrariamente ao que o capital e o Estado têm procurado impor-lhe como finalidade e sentido, é fundamental resgatar e construir a universidade como instituição cuja natureza é educar os homens para a liberdade, a autonomia, o rompimento com as amarras do estabelecido, do mundo físico e social ou seja, como um lócus privilegiado da reflexão, do pensamento, do debate rigoroso e radical (...) mais do que profissionalizar, formar na universidade significa desenvolver no indivíduo a capacidade de - em sua vida pessoal, na sociedade, no mundo do trabalho - entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo e do justo. (Coelho, 1996: 35)

A defesa da formação de profissionais da educação básica em cursos de nível superior universitário passa, necessariamente, pela defesa de um modelo de universidade que contribua para a formação de estudantes autônomos, críticos, capazes de compreender o momento histórico e contribuir para a transformação da sociedade. Nesse momento, isso significa se contrapor aos modelos de inspiração neoliberal que tem se traduzido em cursos rápidos, aligeirados e massificados.

Atualmente, a formação para o magistério em nível universitário, é uma preocupação nos meios educacionais em vários países. Num debate realizado por iniciativa do NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/USP - [97], em 1996, estiveram presentes pesquisadores de várias nacionalidades que apresentaram as experiências desenvolvidas nos seus respectivos países.

---

[97]Estiveram presentes no debate Graciela Bar (Argentina), Isabel Alarcão França (Portugal), Michel Brault (França) e Terezinha Nunes (Inglaterra). Os textos dos referido autores estão publicados em MENEZES, 1996.

Apesar da diversidade das realidades vivenciadas, Menezes (1996) destaca algumas tendências comuns nesses países, inclusive no Brasil:

- a passagem da formação de professores do nível médio para o superior;
- a preocupação de se estruturar formas de intercâmbio entre os cursos de formação e as escolas de educação básica, seja através de estágios, tutorias, concentração de parte do currículo dos cursos de formação nas escolas e outras formas que garantam o contato do futuro professor com a realidade do campo de trabalho;
- a preocupação com uma sólida formação geral que garanta o caráter acadêmico nos cursos;
- a importância da pesquisa como elemento de formação do profissional;

Por outro lado, as dificuldades e indefinições apontadas também são muitas:

- definição de um currículo que proporcionalmente contemple questões específicas e gerais na formação do profissional;
- definição da proporção entre o tempo dedicado aos estágios e trabalhos na instituição educativa e o tempo destinado às demais disciplinas;
- implementação efetiva de programas de estágios com professores que estabeleçam o vínculo entre as instituições educativas e a universidade;
- estabelecimento de parcerias com as escolas de educação básica: há resistências, tanto por parte das escolas como dos cursos universitários.

Em relação à educação infantil, Pascal e Bertram (1994) analisando a educação de crianças pequenas e de seus professores em três países europeus afirmam que:

> em toda a Europa, verifica-se uma tendência à elevação do nível e à expansão das oportunidades de formação profissional de professores pré-escolares. Na maioria dos países os cursos estão se tornando mais longos, mais acadêmicos e sediados em instituições de nível superior, operando em parceria com as escolas. A necessidade de uma base teórica sólida para a prática profissional é vista como elemento essencial da formação. (p.296)

Portanto, a elevação do nível de formação de professores e professoras para a educação infantil é uma necessidade que tem sido apontada insistentemente por vários autores, em vários países e os cursos de pedagogia tem sido um espaço de formação desses profissionais.

A presente tese procurou ser um instrumento de análise desses cursos no sentido de contribuir para que possamos continuar apontando as críticas e consolidando esse espaço como um espaço de formação de professores e professoras que não sejam apenas técnicos, mas também criadores e construtores de uma nova sociedade. E que essa construção seja permanente e coletiva (incluindo as crianças e suas famílias).

Sobretudo, professores que sejam capazes de entender e garantir o direito ao presente.

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considere a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Mãos Dadas
Carlos Drummond de Andrade

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas. *Cadernos de Pesquisa*. n. 66. SP: FCC, pp 49-62, 1988.

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores*. Portugal: Editora Porto, 1996.

ARELARO, Lisete R. G. *Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face a nova LDB e a Emenda Constitucional 14/96*. Texto apresentado no Simpósio Educação Infantil pós- LDB (mimeo). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

_____ Resistência e submissão: a reforma educacional n década de 90. IN: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M. E HADDAD, Sérgio (orgs). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Editores Associados, 2000. pp 95-116.

ANDRÉ, E. D. A. Marli. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. IN: CATANI, Denice B. [e outros.] *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. pp. 61-73.

_____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil-1990-1998. IN:

CANDAU, Vera Maria (org). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp.84-99.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino. *Cadernos de pesquisa*. n. 64. São Paulo: FCC, pp 14-23, 1988.

ARCE, Alessandra. *Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: UFMS, 1997.

ARROYO, Miguel. Reiventar e formar o profissional da educação básica. IN: BICUDO, Maria A. V. E SILVA JUNIOR, Celestino (orgs). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. pp 95-109.

ÁVILA, Maria José F. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2002.

BALAGUER, Irene. As crianças de 0 a 6 anos são pessoas e têm direitos pelo que são, não pelo que serão. *Revista Pátio*, nº 7. Porto Alegre, 1999.

BARRETO, Angela M.R.F. Situação atual da educação infantil no Brasil. IN:. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil Vol II*. MEC, 1998.

BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. S P: Summus, 1984.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BONDIOLI., Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos de idade e na creche. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). *Manual de educação Infantil. De 0 a 3 anos de idade*. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 212-227.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). *Manual de educação Infantil. De 0 a 3 anos de idade*. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp 161-172.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e sociedade*. n. 74. Campinas: CEDES, pp 59-76, 2001.

BROGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. IN: KISCHIMOTO, Tizuko M. (org.) *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira, 1998. pp. 19-32.

BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. n.64 São Paulo: Cortez/FCC, 1988. pp. 4-13.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus,1996.

BÚFALO, Joseane M.P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, 1997.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria M. e HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa.* n.80. São Paulo: Cortez/FCC, pp.11-20, 1992.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. IN: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* Brasília MEC, 1994. pp. 11-16.

_____. A formação para professores de 0 a 10 anos. IN: BICUDO, Maria A. V. E SILVA JUNIOR, Celestino.(orgs) *Formação do educador e avaliação educacional. Formação inicial e continuada*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. pp 45-57.

CARVALHO, Ana Maria A. e BERALDO, Katharina E. Interação criança- criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*. n.71. São Paulo: FCC , pp. 55-61, 1989.

CARVALHO, Marília P., VIANNA, Cláudia. Educadoras e mães de alunos: um des (encontro). IN: BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bila (orgs.) *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil.* SPa: FCC/ Marco Zero, 1992. pp. 133-158.

CATANI, Denise. [e outros] História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. IN: CATANI, Denise; BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cyntia P.; SOUZA, M. Cecília C.C. (orgs). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p.13-47.

CERISARA, Ana Beatriz. Educação infantil: um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça? *Perspectiva*, n. 17. Florianópolis, pp. 11-24, 1992.

_____*A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional.* Tese de doutorado. FE/USP,1996.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. IN: FARIA Ana L. G. e PALHARES, Marina S. (orgs) *Educação Infantil pós-LDB rumos e desafios.* Campinas: Autores Associados, 1999. pp. 19-50.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e sociedade*. Número especial (80). Campinas: CEDES, pp. 329-348, 2002.

CIPLONNE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (orgs) *Manual de educação Infantil. De 0 a 3 anos de idade*. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp 121-139.

COELHO, Ildeu M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. IN: : BICUDO, Maria A. V. E SILVA JUNIOR, Celestino. (orgs) *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. pp 25-39.

CORRÊA, Marisa. A revolução dos normalistas. *Cadernos de Pesquisa*. n.66. SP: FCC, p.13-24, 1988.

COSTA, Marisa C. V. *Trabalho docente e profissionalismo – uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares.* Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

CUNHA, Susana R.V. *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto alegre: Mediação, 1999.

CRUZ, Elizabete F. *Educação sexual e a formação do educador de creche e pré-escola.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1995.

CRUZ, Silvia H.V. da. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*. n.97. São Paulo: FCC, pp.79-891996.

DAVIES, Nicholas. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMARTINI, Zeila de B. e ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86. São Paulo: FCC, pp.5-15, 1993.

DE TOMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1996.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio...para onde vai...*Em Aberto*. nº 73. Brasília: MEC, pp.11- 28, 2001.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia- os papéis dos professores de Reggio em ação. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. (orgs) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia a educação da primeira infância.* Porto Alegre: ARTMED, 1999, pp. 159-176.

FARIA, Ana Lúcia. Impressões sobre as creches do norte da Itália: *bambini si diventa.* IN: ROSENBERG, Fulvia e CAMPOS, Maria M. (orgs.) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994. pp. 211-234.

_____. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil.* Campinas: Editora da UNICAMP/Cortez, 1999a.

_____O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. IN: FARIA, Ana Lúcia G. de. e PALHARES, Marina S. (orgs) *Educação Infantil Pós- LDB: rumos e desafios.* Campinas: Editores Associados, 1999b. p. 67-97.

_____ A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade.* nº 69. Campinas: CEDES, pp 60-91, 1999c.

FELIPE, Jane. Produções e estudos do Geerge: algumas considerações. IN: CATANI, Denise; BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cyntia P.; SOUZA, M. Cecília C.C. (orgs). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.* SP: Escrituras, 1997. pp. 97-104.

FERNÀNDEZ, Alícia. *A mulher escondida na professora.* Porto Alegre: ARTMED, 1994.

FERREIRO, Emília. "Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? Um problema mal colocado". IN: FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização.* São Paulo: Cortez, 1986. pp. 96-103.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. A formação de profissionais docentes e não docentes da educação infantil. IN: *Educação infantil: construindo o presente.* Movimento Interfóuns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002, pp 91-110.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena L. C. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.* Campinas: Papirus, 1996.

_____A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade.* n. 69. Campinas: CEDES, pp. 17- 44, 1999a.

_____ A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para a universidades e faculdades/centro de educação. IN: BICUDO, Maria A. V. e SILVA JUNIOR, Celestino.(orgs) *Formação do educador e avaliação educacional. Formação inicial e continuada.* São Paulo: Ed. UNESP, 1999b. pp 32-47.

_____ Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade.* Número especial (80). Campinas: CEDES, pp. 137-168, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. *Didática e a organização do trabalho pedagógico.* Campinas: Papirus, 1995.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. (orgs) *As cem linguagens da criança: a*

abordagem de Reggio Emilia a educação da primeira infância. Porto Alegre: ARTMED, 1999, pp. 145-158.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomas Tadeu. (orgs) *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: CNTE, 1996. p 9-49.

GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, p.189-209.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha. *Pro-posições,* vol. 10. Campinas: FE/UNICAMP. p.139-156, 1999.

GOBBI, Márcia e LEITE, Maria Isabel. *O Desenho da Criança Pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação.* Trabalho Apresentado na Reunião da ANPED. Caxambu, 1999.

GUIMARÃES, José Luiz. *O impacto do Fundef para a educação infantil:conjecturas a partir da sua implantação no estado de São Paulo.* Texto apresentado no Seminário Educação Infantil Pós-LDB. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999. (mimeo)

HIPÓLITO, Álvaro L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero.* Campinas: Papirus, 1997.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.* São Paulo: Perspectiva, 1971.

JOBIM E SOUZA, Solange. Tendências e fatos na política da Educação pré- escolar no Brasil. IN: JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sônia.(orgs.). *Educação ou Tutela?* A criança de zero a seis anos. São Paulo, 1988. pp. 35-48.

_____ Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa.* Campinas: Papirus, 1996. pp.39-56.

KISHIMOTO, Tizuko M. Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do município de São Paulo, em nível de Segundo Grau. IN: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M.; VIANA, Claudia P. *A formação do educador de creche*: sugestões e propostas curriculares. São Paulo, FCC, 1992, pp. 69-109.

_____ Os jardins da infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa.* n.64. São Paulo: FCC, pp.57-60, 1994.

_____Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade.* n. 68. Campinas: CEDES, pp. 61-79, 1999.

_____ *Formação de profissionais de educação infantil: prática reflexiva e perfil profissional.* Trabalho apresentado na ANPED, 1999.

_____ *Salas de aula nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos.* Trabalho apresentado na ANPED, 2000.

_____(coord.) *Formação dos profissionais de creches no estado da São Paulo 1997-1998*. São Paulo: Fundação Orsa, s.d.

KUENZER, Acácia. *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais*, 1999 (mimeo)

KRAMER, Sonia. & ABRAMOVAY, Miriam. - O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola. ***Cadernos Cedes***. n. 9. Campinas, pp. 27-38, 1987.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação de profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. IN: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* Brasília: MEC, 1994a pp. 16-31.

_____ Subsídios para uma política de formação do Profissional de educação infantil. Relatório síntese contendo diretrizes e recomendações. IN: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* Brasília: MEC, 1994b. pp. 69- 84.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. IN: KRAMER, S. e LEITE, Maria I. (orgs) *Infância: fios e desafios da pesquisa.* Campinas: Papirus, 1996. pp 13- 38.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa.* n.78. São Paulo, pp. 17-26, 1991.

_____ Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana. L. e PALHARES, Marina S. (orgs) *Educação Infantil Pós-LDB*. Campinas: Autores Associados, 1999. pp. 51-65.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. IN: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (orgs). *Infância e educação infantil.* Campinas: Papirus, 1999. pp 131- 158.

LEITE, Regina L. S. *Formação do professor leigo de creches como educador reflexivo: análise de uma experiência.* Dissertação de mestrado. FEUSP, 1998.

LEITE FILHO, Aristeo. *Educadora de educadoras: trajetória e idéias de Heloísa Marinho. Uma história do Jardim de Infância do Rio e Janeiro*. Dissertação de mestrado. PUC-Rio de Janeiro, 1997.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LINARES, Célia Frazão Soares. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

LOURO, Guacira L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. IN: CATANI, Denise; BUENO, Belmira O.; SOUSA, Cyntia P.; SOUZA, M. Cecília C.C. (orgs). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. pp.73- 83.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e sociedade*. n. 74 Campinas: CEDES, pp 77-96, 2001.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *A educação infantil e o Plano Nacional de Educação.* (texto não publicado)

_____ *Formação Profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos.* Tese de doutorado/PUC-SP, 1998.

MACHADO, Vitor B. *A Formação do Profissional de Pré-Escola Estudante da Faculdade de Educação da Unicamp.* Relatório de pesquisa. Bolsa SAE - Unicamp, 1996.

MALAGUZZI, Loris. História, filosofia e idéias básicas. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. (orgs) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília a educação da primeira infância.* Porto Alegre: ARTMED, 1999, pp57-65.

MARTINS, José de S. *O Massacre dos Inocentes*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MAZZILI, Suely. *A pedagogia além do discurso*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1992.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da pedagogia. IN: PIMENTA, Selma G. (org) *Pedagogia: Ciência da educação?* SP: Editora Cortez, 2001. pp. 13-38.

MENEZES, Luis C. *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Ed. Autores Associados/UNESCO/NUPES, 1996.

MELLO, Suely A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Proposições*. N. 28. Campinas: FE/UNCAMP, pp16-27, 1999.

MINAYO, Maria C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e sociedade*. n. 74. Campinas: CEDES, pp. 121-142, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna.* Tese de doutorado. UNICAMP, 1993.

_____A infância como construção pedagógica. IN: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *Escola básica na virada do século:cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. pp. 107-118.

NASCIMENTO, Maria E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: FARIA, Ana Lúcia G. de. e PALHARES, Marina S. (orgs) *Educação Infantil Pós- LDB: rumos e desafios*. Campinas: Editores Associados, 1999. pp. 100-112.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. IN: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação* (coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. pp. 15-34.

_____. O passado e o presente dos professores.. IN: NÓVOA, A. (org.) *Profissão: professor*. Portugal: Porto Editora, 1995. pp. 13-35.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e sociedade*. n. 74. Campinas: CEDES, pp. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. IN: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* Brasília MEC, 1994. pp. 64-68.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. et al. *Creches: crianças, faz-de-conta & cia.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

PASCAL, Christine e BERTRAN, Antony. A educação de crianças pequenas e de seus professores em três países da Europa. IN: ROSENBERG, Fulvia e CAMPOS, Maria M. (orgs.) *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.* São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1994. pp. 278-298.

PERANI, Rita M. e MANTOVANI, Susanna. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro- posições.* n. 28. Campinas: FE/UNICAMP. p.75- 98, 1999.

PESSANHA, Eurize. *Ascensão e queda do professor.* São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma G. Aspectos Gerais da Formação de Professores para Educação Infantil nos programas de Magistério- Segundo Grau. IN: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.* Brasília, 1994. pp.43-50.

_____. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. IN: PIMENTA, Selma G. (org) *Pedagogia: Ciência da educação?* São Paulo: Editora Cortez, 2001. pp. 13-38.

PINHEIRO, Isabel C. M. Encontros e desencontros entre mães e professoras. Natal: EDUFRN, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação* (coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. pp. 35-50.

PRADO, Patrícia. *Educação e cultura infantil em creche:um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1998.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.* Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, 2000.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola da infância em Reggio Emília.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. (orgs) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia a educação da primeira infância.* Porto Alegre: ARTMED, 1999, pp. 113-122.

RIVERO, Andréa. *Da pré-escola à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia.* Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2001.

ROCHA, Eloisa A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil- trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, Florianópolis/ SC,1999.

_____ *A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira.* Anais do Seminário Internacional da OMEP. Rio de Janeiro, 2000. pp. 223-233.

_____ Análise do documento preliminar: referencial pedagógico- curricular para Formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. (não publicado).

_____ A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação.* n.16. ANPED. Campinas: Editores Associados, pp27-34, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia, AMADO, Cristina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa.* n. 80 São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, pp. 62-74, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (Orgs). *Creches e pré- escolas no Hemisfério Norte.* São Paulo, Editora Cortez/FCC, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência e Cultura* ,n.12, pp.1466-71,1976.

_____. 0 a 6: desencontro de estatísticas e atendimento. *Cadernos de Pesquisa.* FCC: SP, nº 71, pp 36-48, 1989.

_____. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa.* n. 82. FCC:SP, pp 21-30, 1992.

_____ .Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa.* n.96. FCC: São Paulo, pp.58-65, 1996a.

_____.Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-Posições.* n.3. FE-UNICAMP, pp. 17-23, 1996b.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisa.* n. 107. São Paulo:FCC. pp. 7-40, 1999..

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa. nº 115. São Paulo: FCC, pp. 25- 64, 2002.

ROSSETI-FERREIRA. Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa.* n.67. São Paulo: FCC, pp. 59-63, 1988..

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre (RS): Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. *Didata: a revista do educador.* n5. (O que é pedagogia?) São Paulo, pp. 35-42, 1976.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. IN: BICUDO, Maria A. V. e SILVA JUNIOR, Celestino. (orgs) *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade.* São Paulo: Ed. UNESP, 1996. pp 76-89.

SAPAROLLI, Eliana C. L. *Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCC,1997.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. IN: CANDAU, Vera Maria (org). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 09-22.

SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Anamaria S. *Políticas de atendimento às crianças pequenas em Mato Grosso o Sul (1983-1989)*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1997.

_____ Recordando e colando: as origens da educação infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. IN: MONARCHA, Carlos (org). *Educação da infância brasileira. (1875-1983)*. Campinas: FAPESP/Editores Associados, 2001. pp. 211-233.

SILVA, Carmem S.B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Coleção Polêmicas do Nosso tempo. Campinas: Ed. Autores Associados, 1999.

_____ *Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2001.

SILVA, Rose N. da e outros. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: FCC, 1991.

SILVA, Tomás T. *Dr. Nietzsche, curriculista- com uma pequena ajuda do professor Deleuze*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2001.

SOUZA, Donaldo B. e CARINO, Jonaedson. *Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio De janeiro: Quartet, 1999.

STRENZEL, Giandréa R. *A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. nº 14. ANPED, pp. 61-88, 2000.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1990.

VECCHI, Vera. O papel do atelierista. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. (orgs) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia a educação da primeira infância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999, pp. 129-135.

VEIGA, Ilma P. A, SOUZA, José V. [e outros] *Licenciatura em pedagogia. Realidades, incertezas, utopias*. Campinas: Papirus, 1997.

VIEIRA, Lívia M.F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Proposições*. nº 28. Campinas: FE/UNICAMP, pp.28-93, 1999.

Documentos

ANFOPE. Documento final do I Encontro Nacional. 1983.

ANFOPE. Documento final do VII Encontro Nacional. 1994.

ANFOPE. Documento final do IX Encontro Nacional. 1998.

ANFOPE. Documento final do X Encontro Nacional. 2000.

ANPEd. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, 1997.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.424/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____ *Emenda Constitucional 14/96*, publicada no DOU em 13/09/1996.

MEC/ SEF/DPE/ COEDI. Política de Educação Infantil – Proposta . Brasília, 1993.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

_____. *Educação Infantil no Brasil*: Situação Atual. Brasília, 1994.

_____ *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília*, 1994.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* . Brasília, 1995.

_____. *Educação Infantil : Bibliografia Anotada*. Brasília, 1995.

_____. *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação* Infantil. Brasília, 1995.

MEC/SEF/DPE . *Referencial para Formação de Professores*. Brasília, 1997.

MEC/SEF/DPE. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Volumes I,II, III, 1998.

MEC/SEF. Considerações para a regulamentação para a formação do professor de educação infantil. (texto elaborado pelos conselheiros participantes do projeto) IN: *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Vol. III*. Brasília: MEC/SEF,1998.

MEC/SESU/GT Licenciaturas. *Documento Norteador para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores*. 1999.

MEC/SESU. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, 2000.

_____. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia*. Texto final discutido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. 1999.

_____. *Projeto de estruturação do Curso Normal Superior*. 2000

MEC. *Plano Nacional de Educação*, 1997.

Documento Final do XI Encontro Nacional do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das universidades públicas brasileiras. 1999

ANEXO I: EMENTAS DOS CURSOS PESQUISADOS

Curso A

Desenvolvimento E Aprendizagem A relação desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes concepções teóricas e suas implicações educacionais. Os fatores do desenvolvimento: a linguagem e a formação do pensamento. A relação afeto e cognição no processo do conhecimento.
Fundamentos E Metodologia Do Ensino De Português E Alfabetização Princípios teórico-metodológicos do ensino de língua portuguesa e da alfabetização nas séries iniciais.
Fundamentos E Metodologia Do Ensino De Matemática. Princípios teórico-metodológicos do ensino da matemática nas séries iniciais.
Fundamentos E Metodologia Do Ensino De História Princípios teórico-metodológicos do ensino da história nas séries iniciais.
Fundamentos E Metodologia Do Ensino De Ciências Princípios teórico-metodológicos do ensino das ciências nas séries iniciais.
Fundamentos E Metodologia Do Ensino De Geografia Princípios teórico-metodológicos do ensino de geografia nas séries iniciais.
Fundamentos E Metodologia Da Educação Física. Histórico da evolução teórica metodológica do ensino da Educação Física no Brasil. Teorias do jogo e do movimento humano. Ensino dos jogos e dos movimentos nas séries iniciais. O ensino dos esportes nas séries iniciais.
Fundamentos E Metodologia Da Arte-Educação Princípios teórico-metodológicos da arte-educação ns séries iniciais.
Didática Geral I Didática - Área de conhecimento e disciplina escolar. Bases teóricas e práticas do trabalho docente. Matrizes epistemológicas.
Didática Geral II As bases técnicas da organização do ensino nas séries iniciais do 1o Grau. Contribuições da psicologia, filosofia e sociologia. A relação conteúdo e método no processo de ensino nas séries iniciais do 1o Grau. Planejamento da ação pedagógica: alternativas metodológicas.
Didática Geral III As bases técnicas da organização do ensino no curso de magistério - 2o Grau. Objetivos. Conteúdo e métodos - relação necessária na aprendizagem escolar. Filosofia da Educação - Psicologia da Educação e Sociologia da Educação. Organização do ensino: Planejamento, execução e avaliação da aprendizagem.
Didática Geral Evolução histórica e tendências atuais da Didática. A relação pedagógica no contexto do ensino. A organização do processo ensino-aprendizagem. Avaliação do processo ensino-aprendizagem.
Didática Geral A Evolução histórica e tendências atuais da Didática. A relação pedagógica no contexto do ensino. A organização do processo ensino-aprendizagem. Avaliação do processo ensino-aprendizagem.
Didática Especial Da Pré-Escola Como organizar objetivos de ensino aplicáveis à Pré-Escola. Como selecionar e organizar atividades de ensino para a Pré-Escola. Estratégias utilizadas na execução das atividades. Avaliação do desempenho do Pré-Escolar. Elaboração de planos de atividades Pré-Escolares.
Didática Geral B Evolução histórica e tendências atuais da Didática. A relação pedagógica no contexto do ensino. A organização do processo ensino-aprendizagem. Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Didática Geral C
Evolução histórica e tendências atuais da Didática. A relação pedagógica no contexto do ensino. A organização do processo ensino-aprendizagem. Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Metodologia Do Ensino De 1° Grau II - Séries Iniciais Evolução histórica dos métodos de ensino e suas implicações na prática pedagógica brasileira. As abordagens metodológicas no cotidiano das

séries iniciais do 1o grau. Globalização do ensino. Experiências de ensino globalizado no contexto educacional brasileiro.

Metodologia Do Ensino De 1° Grau II - Séries Iniciais Abordagem histórica do ensino da matemática, das Ciências Naturais, humanas e Sociais, das linguagens e das artes. Currículo por atividade. Conteúdos específicos, métodos e processos aplicados no contexto das séries iniciais do 1o Grau. Planejamento integrado. Implicações psico- pedagógicas.

Didática Geral D Evolução histórica e tendências atuais da Didática. A relação pedagógica no contexto do ensino. A organização do processo ensino-aprendizagem. Avaliação do processo ensino-aprendizagem

Didática II A organização do processo ensino-aprendizagem. A avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Tecnologia Educacional Evolução histórica e tendências da Tecnologia Educacional. Pressupostos teóricos. A Tecnologia Educacional na educação brasileira e suas perspectivas tecnologia de ensino. Interação entre estímulos tecnológicos.

Metodologia De Ensino De Filosofia O conhecimento filosófico numa perspectiva histórica. A questão do método na investigação filosófica e no ensino. A organização do ensino.

Metodologia De Ensino De Filosofia Da Educação O conhecimento filosófico numa perspectiva histórica. A questão do método na investigação filosófica e no ensino. A organização do ensino.

Metodologia Da Educação Pré-Escolar Evolução histórica do ensino de educação pré-escolar no Brasil. Tendências Pedagógicas e Educação Pré-Escolar, abordagens metodológicas e seus pressupostos teóricos, alternativas metodológicas atuais.

Metodologia Da Alfabetização De Crianças, Jovens E Adultos Pressupostos teóricos-metodológicos do processo de Alfabetização de crianças, jovens e adultos. Evolução histórica da alfabetização em desenvolvimento no Brasil e em outros países.

Metodologia Do Ensino De Fundamentos Da Educação A gênese do conhecimento da educação. A questão do Método na investigação científica e no ensino e seus pressupostos teóricos. A organização do ensino.

Educação Infantil Na Pré-Escola A educação infantil da criança de 4 a 6 anos. História da Educação pré-escolar no Brasil. Concepção da infância. Pedagogia. Função social e tendências pedagógicas na pré-escola. Planos e Programas: concepções teóricas e práticas decorrentes. Bases teóricas para orientação da prática pedagógica na pré-escola.

Educação Infantil De 0 A 3 Anos A educação da criança de 0 a 3 anos. Histórico e políticas de atendimento a criança de 0 a 3 anos no Brasil. Necessidades e direitos da criança. Educação e cuidado. Formas de funcionamento da creche no Brasil e propostas educativas.

Metodologia De Ensino Da Ciência Na Nutrição Possibilitar aos alunos subsídios básicos para elaboração e desenvolvimento de atividades no ensino de nutrição a nível de 1o e 2o grau, de forma questionadora e desafiadora.

Didática Aplicada À Enfermagem Ação pedagógica na área da saúde: análise de concepções. Formas de planejar, avaliar e executar a ação pedagógica em situação escolar e comunitária.

Didática Aplicada À Enfermagem Ação pedagógica na área da saúde: análise de concepções. Formas de planejar, avaliar e executar a ação pedagógica em situação escolar e comunitária.

Métodos, Técnicas E Recursos Especiais Para O Ensino Do Deficiente Auditivo I Metodologia de Ensino específicas a Educação do D.A.. Técnicas especiais para a educação sensorial do D.A..

Jogo E Educação Infantil O papel do jogo no processo de desenvolvimento. Jogo. Brinquedo e brincadeira na educação infantil. O jogo como organizador do processo educativo.

Modelos De Avaliação Componentes conceptuais. Avaliação e pesquisa avaliativa. Avaliação com a avaliação sem objetivos. Instrumentos técnicos de avaliação da aprendizagem. Modelos de avaliação de projetos educacionais: O modelo CIPP, a avaliação iluminativa. A experiência nacional na área: a avaliação da implantação de inovações metodológicas, a avaliação emancipatória. O modelo comunicativo/funcional. A avaliação institucional

Metodologia Do Ensino De História E De O.S.P.B. Origens e organização do ensino de História e O.S.P.B.. Contexto educacional brasileiro e catarinense. Tendências Histográficas para o ensino de História e O.S.P.B. na escola de 1o e 2o graus. A transdisciplinaridade. Abordagens metodológicas e seus pressupostos teóricos. Organização e sistematização do ensino.
Seminário De Aprofundamento Em Educação Infantil Programa a ser definido semestralmente pelo Departamento de Metodologia de Ensino sobre temas específicos ou não incluídos em outras disciplinas da área.
Seminário De Aprofundamento Em Magistério De II Grau Programa de aprofundamento a ser definido semestralmente pelo Departamento de Metodologia de Ensino, sobre temas específicos ou não incluídos em outras disciplinas.
Seminário De Aprofundamento Em Magistério Programa de aprofundamento a ser definido semestralmente pelo Departamento de Metodologia de Ensino, sobre temas específicos ou não incluídos em outras disciplinas.
Seminário De Aprofundamento Em Educação Pré-Escolar Programa a ser definido semestralmente pelo Departamento de Metodologia de Ensino, sobre temas específicos e não incluídos em outras disciplinas do Pré-Escolar.
Didática I Evolução histórica e tendências atuais da didática. A relação pedagógica no contexto do ensino.
Métodos, Técnicas E Recursos Especiais Para O Ensino Do Deficiente Auditivo II
Cultivo de processos didáticos especiais para o desenvolvimento em grupo ou individualizado do Deficiente Auditivo, segundo o grau de sua deficiência. Estudo, seleção, utilização de equipamentos, bem como a elaboração de recursos especiais, necessários à educação do Deficiente Auditivo.
Métodos Pedagógicos Aplicados Para Os Impedimentos De Aprendizagem Identificação e definição dos distúrbios da aprendizagem. Causas, fatores, avaliação e diagnóstico pedagógico de educandos portadores de dificuldades de aprendizagem. Métodos, estratégias e programas, visando a adaptação educacional de alunos com impedimentos de aprendizagem, assim como sua orientação e encaminhamento.
Prática De Ensino De Sociologia Da Educação Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Prática De Ensino De História Da Educação Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Prática De Ensino De Filosofia Da Educação Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Prática De Ensino De Psicologia Da Educação Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Estágio Supervisionado Do Ensino De Sociologia Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Estágio Supervisionado Do Ensino De História Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Estágio Supervisionado Do Ensino De Filosofia Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Estágio Supervisionado Do Ensino De Psicologia Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Estágio Supervisionado Do Ensino De Didática Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Prática De Ensino Da Escola De 1o Grau - Séries Iniciais Estágio Docente de 1o a 4o séries em escolas de 1o Grau. O processo ensino-aprendizagem e as alternativas metodológicas nas séries iniciais com base para pesquisa prática pedagógica.
Prática De Ensino De Sociologia Estágio prático docente nas Escolas de 2o Grau em Sociologia.
Prática De Ensino De Elementos De Economia Estágio prático docente nas Escolas de 2o Grau em Elementos de Economia.
Prática De Ensino De O.S.P.B. Estágio prático docente nas Escolas de 1o e 2o Graus em O.S.P.B..
Prática De Ensino De Filosofia Estágio prático docente.
grau.
Prática De Ensino De Didática Estágio Prático docente ao nível de 2o grau.
Fundamentos Da Educação Conceitos. Correntes filosóficas e suas implicações pedagógicas. Tendências pedagógicas . Elementos históricos da educação. As diversas dimensões/aspectos da educação. Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho.

Introdução À Pedagogia A Pedagogia e o problema da unidade, especificidade, integração e autonomia das ciências da Educação. A formação profissional dos Educadores. Pedagogia e habilitações específicas (Educação Especial, Educação Infantil, Magistério de 2o Grau, Orientação Educacional e Supervisão Escolar e Séries Iniciais.

Pensamento Pedagógico Brasileiro I e II Educação Comparada Identificar os objetivos e métodos dos estudos comparativos. Aplicá-lo a fatores que interferem em problemas educacionais e a análise dos sistemas em diferentes sociedades.

Políticas Públicas Políticas públicas para a Educação e os Planos Governamentais. Planos Educacionais. História e política.

Economia Da Educação Conceituação. O sistema econômico. Economia da Educação: conceituação. Desenvolvimento econômico. Educação e desenvolvimento. Custo da Educação. O capital humano. Oferta e demanda em Educação.

Estatística Aplicada À Educação I Revisão matemática. O método estatístico. Gráficos e tabelas. Distribuição de freqüência. Medidas de tendência central. Medidas de dispersão. Ajustamento de curvas. Curvas dos m&iacu te;nimos quadrados.

Estatística Aplicada À Educação II Informação e planejamento. Método estatístico aplicado à produção de informações educacionais. Estimativas de efeitos escolares. Modelo J. D. Chesswass e modelo Jurandir Santiago. Análise de sistemas educacionais.

Fundamentos Da Educação Especial Introdução à Educação Especial - visão ampla da Educação Especial e da classificação geral dos diversos tipos de deficiências, particularmente das deficiências da visão, da áudio- comunicação, físicas e mentais bem como do superdotado e das chamadas dificuldades de aprendizagem, relacionados aos problemas educacionais comuns e específicos nelas envolvidos.

Planejamento Educacional I A relação entre educação, sociedade e planejamento. A sociedade brasileira e educação correspondente. O planejamento educacional como instrumento de manutenção e transformação de sociedade existente. A situação educacional no Estado e Municípios catarinenses.

Planejamento Educacional II Planejamento educacional no âmbito escolar. Relação entre Planejamento Educacional e Movimentos sociais. Experiências de Planejamento Coletivo. Experiências de Política Educacional articulada com Movimentos Sociais.

Avaliação E Desenvolvimento Humano Avaliação educacional: alternativas, riscos e demais implicações. Recursos atuais voltados à avaliação do desenvolvimento potencial.**Avaliação Educacional Em Deficiência Mental** Avaliação educacional do Deficiente Mental - estudo das técnicas de observação, entrevistas, aplicação de "testes" e outras para identificação de discrepâncias, insuficiências no crescimento, na conduta e particularmente na aprendizagem, considerada esta em si mesma e na perspectiva

Avaliação Educacional Em Deficiência Auditiva Estudo das técnicas de observação, entrevista, aplicação de "testes" e outras para identificação de discrepâncias e insuficiências no crescimento, na conduta e particularmente na aprendizagem, considerada esta em si mesma e na perspectiva da deficiência da audição, com vistas a uma verificação individual da capacidade que leve ao planejamento e à realização do ensino sob forma apropriada.

Estrutura E Funcionamento De Ensino De 1o E 2o Graus I Conceito de estrutura e organização. O ensino de 1o grau: a obrigatoriedade e gratuidade, o currículo, a avaliação. O ensino de 2o grau: a profissionalização e a escola acadêmica. A relação do ensino de 1o e 2o graus com Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Integração na Rede Regular de Ensino. O Ensino Supletivo, A proposta Curricular do Estado, Ensino Superior. O profissional da Edu cação. A ação do Estado em Educação: a questão de justiça social.

Pensamento Pedagógico Brasileiro Análise das obras dos principais autores brasileiros e de sua contribuição para a educação.

Laboratório De Educação Observação e reflexão sobre diferentes processos educativos, desenvolvidos por Instituições escolares. Análise das determinantes sociais, psicológicos. Históricos e políticos destes processos.

Estrutura E Funcionamento De Ensino De 1o E 2o Graus Diagnóstico da realidade educacional brasileira. Problemas da educação. A Legislação vigente (Lei 5692). O projeto de Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. A Educação Básica. A Educação Infantil. O Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Sistema Nacional de Educação, o financiamento da educação. A formação e carreira dos profissionais de educação. O currículo. A avaliação.

Organização Escolar I Estrutura organizacional da escola e do ensino de 1o Grau. A relação entre educação infantil e ensino fundamental. Educação especial e integração na rede formal de ensino. O trabalhador em educação: profissão e gênero; formação, valorização profissional; ambiente e condições de trabalho.

Organização Escolar II As concepções de currículo. A fundamentação do currículo. Planejamento e avaliação curricular. Realidade: culturas vividas, rituais escolares e culturas de resistência. Ética, solidariedade e cotidiano escolar.

Organização Escolar III Estrutura organizacional de escola de 1o grau e supletivo: relações com os outros níveis de ensino. A questão do ensino noturno. Novas tecnologias e ensino profissionalizante.

Currículos E Programas I As concepções de currículo. A fundamentação de currículo. O currículo como organização geral da escola voltada para o ensino. O planejamento curricular.

Currículos E Programas II Os diagnósticos da realidade no planejamento curricular. A questão dos objetivos no planejamento curricular. Os programas de ensino: sua organização. A avaliação do currículo.

Estratégias De Mensuração Em Orientação Educacional Levantamento, seleção e análise de indicadores para caracterizar dimensões do comportamento do orientando.

Medidas Educacionais Noções básicas sobre medida física e medida educacional. Programa de mensuração. Características dos instrumentos de medida. Avaliação do domínio efetivo: fundamentação teórica e princípios básicos de construção de instrumentos.

Estratégias Do Trabalho Escolar Cotidiano escolar e inter-relação pedagógica: matrícula, formação de turmas, planejamento. Reuniões pedagógicas, conselho de classe, conselho deliberativo. Relações professor e aluno, etc.

Educação Popular Raízes históricas d educação popular no Brasil. As diferentes concepções e perspectivas da Educação Popular no Brasil. As principais experiências na década de 60. A redefinição dos movimentos populares pós-78. Os novos desafios da Educação Popular.

Fundamentos Filosóficos Da Educação Caracterização do conhecimento na perspectiva filosófica, bem como os paradigmas que constituem esse campo do saber. Aspectos do pensamento filosófico contemporâneo, buscando sua relação com a Educação.

Educação E Sociedade O pensamento sociológico contemporâneo e a educação. Processos de socialização e educação escolar. Educação escolar e estrutura sócio-econômica da sociedade brasileira contemporânea.

Educação E Epistemologia Fundamentos epistemológicos e educação. Análise crítica das diferentes teorias do conhecimento e suas implicações no processo educativo.

Educação E Trabalho Organização do trabalho na sociedade. O trabalho como princípio educativo. Cultura do trabalho e do aluno trabalhador. A questão da informação profissional.

Supervisão Escolar Da Escola De 1o E 2o Graus Caracterização da Supervisão Escolar e o papel do Supervisor. A realidade da Supervisão Escolar no Sistema de Ensino de 1o e 2o Graus.

Pesquisa E Prática Pedagógica I Iniciação à pesquisa vinculada ao campo da Educação. Noções Básicas para desenvolvimento do trabalho científico e da investigação pedagógica. Contato com produção científica atual vinculada a educação escolar. Aproximação da realidade escolar.

Métodos E Técnicas De Pesquisa Pedagógica I Instrumentação para o trabalho acadêmico e científico. O conhecimento científico e suas características. A pesquisa e seus fins. O problema metodológico da pesquisa científica. O planejamento da investigação científica.

Métodos E Técnicas De Pesquisa Pedagógica II Elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Análise e interpretação dos dados obtidos. Redação e relato de uma pesquisa.

Técnicas De Mensuração No Processo Educacional Princípios Básicos de Mensuração Educacional. A Medida e a Avaliação. Modalidades e Bases para Avaliação. Elaboração e Correção de Instrumentos de Medida para Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem. O problema da Fidedignidade e da Validade dos Instrumentos de Medida. A Análise de Itens e a Organização de um Arquivo de Itens.

Pesquisa E Prática Pedagógica II Problemas básicos da pesquisa educacional. Métodos investigativos da pesquisa educacional. Abordagem qualitativas e quantitativas. Planejamento da investigação, execução, projeto e relatórios de pesquisa na área educacional. Definição de temáticas relativas a temas educacionais articulada a grupos de pesquisa ou demandas emergentes no CED. Aproximação da realidade escolar.

Pesquisa E Prática Pedagógica III Desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa a partir dos temas definidos segundo demandas específicas ou particulares referentes a problemática educacional. Aproximação da realidade escolar, para desenvolvimento do estudo.

Pesquisa E Prática Pedagógica IV

Administração Da Escola De 1o E 2o Graus II Funcionamento da escola de 1o e 2o graus. Análise e elaboração de regimentos escolares. O papel administrativo em relação às condições de trabalho do educador. A escola pública e a escola privada.

Teorias Da Educação A escola tradicional: a pedagogia da essência e a questão da diretividade. A escola nova: a pedagogia da existência e a questão da não diretividade. Concepção dialética como síntese superadora das escolas tradicional e nova.

Princípios E Métodos De Administração Escolar Administração pública e administração privada. Abordagem geral da administração escolar e investigação pedagógica. Gestão financeira da escola. Relações humanas na administração escolar.

Princípios E métodos De Orientação Educacional II Fundamentos, organização e dinamização dos grupos. Relacionamento interpessoal. Orientação educacional num processo integrado.

Princípios E Métodos De Orientação Educacional III Teorias de aconselhamento: comportamental, centrada no cliente, traço e fator e multidimensional.

Princípios E Métodos De Supervisão Escolar Princípios técnicos e humanísticos da supervisão escolar. Técnicas diretas e indiretas da supervisão escolar. Métodos Específicos de Supervisão Escolar. Planejamento da supervisão escol ar ao nível de micro-sistema.

Princípios E Métodos Da Supervisão Escolar Supervisão escolar: aspectos sociais, históricos e políticos no Brasil e em Santa Catarina. Formação do profissional de educação. Relações de poder na escola. Ética e responsabilidade/compromisso profissional.

Princípios E Métodos De Orientação Educacional Orientação educacional: aspectos sociais, históricos e políticos no Brasil e em Santa Catarina. Formação do profissional de educação ética e responsabilidade/compromisso profissional.

Educação Especial: Aspectos Sócio-Históricos E Políticos Deficiência como fenômeno socialmente construído. Normalidade e deficiência: Discriminação e Diferença. Estigma e Identidade. Evolução histórica da Educação Especial no Brasil. A pessoa portadora de deficiência e as constituições. Estrutura e funcionamento da Educação Especial.

Estágio Supervisionado Em Supervisão Escolar I Levantamento de temática do cotidiano escolar. Organização de projeto de investigação/ação.

Estágio Supervisionado Em Supervisão Escolar II Etnografia, análise do cotidiano escolar. Desenvolvimento do projeto de investigação/ação. Elaboração de trabalho de conclusão do estágio. Seminário de socialização dos estágios.

Estágio Supervisionado Em Órgão De Educação Especial Estudo das funções preventivas dos diferentes órgãos de educação. Planejamento do estágio. Atuação em Educação preventiva, no pré-escolar. Avaliação do estágio. Elaboração e discussão do Relatório.
Estágio Supervisionado Em Orientação Educacional I Levantamento de temáticas no cotidiano escolar. *Organização de projeto de investigação/ação.*
Estágio Supervisionado De Supervisão Escolar Da Escola De 1o E 2o Graus I Conhecimento da escola. Campo de estágio: realização de entrevistas, estudo dos documentos da escola. Ação dos professores e especialistas em educação no âmbito da escola e outras instituições. Definição do projeto pedagógico a ser desenvolvido no estágio. Elaboração do planejamento do estágio.
Estágio Supervisionado De Administração Escolar De 1O E 2O Graus Planejamento: elaboração de instrumentos para observação e análise da ação administrativa na escola de 1o e 2o graus. Execução: observação, análise e participação nas atividades do administrador escolar de 1o e 2o graus. Avaliação do desempenho do estagiário.
Estágio Supervisionado Em Orientação Educacional II Etnografia, análise do cotidiano escolar. Desenvolvimento do projeto de investigação/ação. Elaboração do trabalho de conclusão do estágio. Seminário de socialização dos estágios.

Curso B

Disciplinas Do Núcleo Comum
Lógica do Pensamento Científico Conhecimento e Sociedade: a vinculação social das idéias. A especificidade das Ciências Sociais. Ciência e Sociedade.
Sociologia I Introdução ao estudo da sociedade, abordando especialmente os problemas da desigualdade social e da mudança, tomando-se como foco de referência a formação da sociedade brasileira.
Política I Discutir e problematizar as questões políticas centrais no sentido de permitir uma análise crítica da sociedade.
Economia A-I Introduzir os conceitos básicos. Caracterização do problema econômico e situação de Ciências Econômicas em relação às demais Ciências Sociais. Linhas gerais de formação da economia capitalista. Noções de contabilidade nacional e balanço de pagamentos. Visão da teoria Keynesiana. Noções sobre a economia brasileira.
Estatística Aplicada à Educação Amostragem. Representação tabular e gráfica. índices educacionais. Medidas de posição. Medidas de tendência central. Medidas de variabilidade. Curva normal, assimetria e curtose. Noções de correlação.
Prática Educativa I Observação e reflexão sobre diferentes processos educativos, desenvolvidos por instituições escolares e por outras instituições e grupos sociais. Análise dos determinantes sociais, psicológicos, históricos e políticos destes processos.
Estrutura e Funcionamento do Ensino Estado e ação educativa. Mecanismo de decisão e seus determinantes sócio- políticos. Financiamento da educação. A estrutura e funcionamento do sistema de ensino no sistema normativo da educação nacional.
Organização da Educação. Educação e trabalho: divisão do trabalho e implicação para a organização da educação. Organização do trabalho e dos processos educativos na sociedade, as instituições educativas na concretização destes processos. A escola como organização do processo educativo, a divisão do trabalho pedagógico e a constituição do sistema de ensino.
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. Graus I
A estrutura e funcionamento do ensino de 1o. e 2o. graus: regular e supletivo, funções e níveis de administração. (Analisar princípios, conceitos, objetivos, características e problemas do ensino de 1o. e 2o. graus em sua relação com o sistema social).
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1o. e 2o. graus II O funcionamento do ensino de 1o. e 2o. graus, diretrizes do sistema escolar e das unidades, dinâmica do trabalho escolar. (Analisar o

cotidiano da escola e analisar a política do ou para o ensino de 1o. e 2o. graus propostas pelo Estado e sua relação com o projeto pedagógico da escola). questões atuais do ensino de 1o. e 2o. graus. (Identificar e analisar as prioridades de ou para o ensino de 1o. e 2o. graus em discussão no momento).

Currículos e Programas I Concepção de currículo e projeto pedagógico viabilizador: dimensão histórica do currículo; seleção e organização do conhecimento e forma de tratamento na escola. Organização escolar, relações sociais de trabalho na escola e papel dos educadores no planejamento do currículo. Análise de experiências curriculares.

Métodos e técnicas de Pesquisa em Educação I Compreensão do processo lógico e prático de pesquisa e do alcance das conclusões científicas. Caracterização das etapas de um plano e de um relatório de pesquisa educacional.

Biologia Educacional Estudo das questões bio-sociais diretamente relacionadas à educação: nutrição, habitação, doenças parasitárias, reprodução, hereditariedade, coordenação nervosa e hormonal.

História da Educação I A transmissão do conhecimento: estudo das relações pedagógicas e das condições históricas de sua manifestação em suas relações com o contexto sócio-econômico do qual emergem e no qual se situam. O aparecimento e consolidação da escola nas sociedades ocidentais: da Antiguidade Clássica ao Período Contemporâneo

História da Educação II Estudo das constituições e evolução das instituições escolares brasileiras em suas relações com o processo de desenvolvimento histórico desta sociedade, relacionando essas manifestações com o movimento das idéias e com o contexto pedagógico internacional.

Psicologia da Educação I Análise das relações entre o sistema e a prática educativa e a sua configuração na dinâmica grupo-classe. Abordagem teórico-instrumental dos fenômenos, tendo em vista sua gênese e desenvolvimento. Aplicações à prática pedagógica.

Psicologia da Educação II Desenvolvimento e Aprendizagem. Estudo das concepções de desenvolvimento e aprendizagem numa perspectiva empirista e racionalista. Teorias behavioristas, neo-behavioristas e gestálgicas. Implicações para a prática pedagógica quanto aos processos e dificuldades de aprendizagem.

Psicologia da Educação III Desenvolvimento e Aprendizagem. Estudo das concepções de desenvolvimento e aprendizagem numa perspectiva construtivista. O processo de formação dos estudos cognitivos Segundo a abordagem da psicologia genética. Implicações para a prática pedagógica quanto aos processos e dificuldades de aprendizagem.

Psicologia da Educação IV Desenvolvimento e Aprendizagem. O desenvolvimento sócio-afetivo, com ênfase na abordagem psicanalítica e neo-psicanalítica. Implicações para a prática pedagógica quanto aos processos e dificuldades de aprendizagem.

Sociologia da Educação I Dirkheim: conceitos fundamentais; função homogeneizadora e diferenciada da educação. Weber: conceitos fundamentais; influência de Weber na sociologia de Bourdieu e nas análises sobre a burocracia; o funcionalismo e a educação; Marx: conceitos fundamentais, trabalho e educação, Establet e Gramisci.

Sociologia da Educação II A estrutura social e a educação: a reprodução social e a transmissão de conhecimento; a educação desigual e a divisão social do trabalho; reprodução cultural e desigualdade de acesso à educação; classe social e linguagem. A escola: a escola como mecanismo de diferenciação social; A escola e suas relações com a sociedade e com o Estado; o fracasso escolar; análise sociológica do fenômeno no Brasil.

Filosofia da Educação II A formação do pensamento moderno (burguês): propostas pedagógicas a ela vinculada. Bases epistemológicas do pensamento moderno e contemporâneo, nascimento das ciências humanas e exatas, implicações na produção e distribuição do conhecimento. Tendências epistemológicas e pedagógicas contemporâneas.

Prática Educativa II
Vivência e análise dos processos educativos que ocorrem nas escolas de 1o. e 2o. graus. Análise dos determinantes políticos, sociais, filosóficos, históricos e psicológicos da organização escolar.
Prática Educativa III Vivência e análise de processos de aprendizagem na sala de aula. Análise da proposta curricular da instituição.
Fundamentos do Ensino da Língua Materna Tendências teóricas sobre as relações entre linguagem e educação: teoria do déficit lingüístico, propostas de educação compensatória no ensino da língua; teoria da diversidade lingüística, bidialetismo no uso da língua: teoria da distribuição desigual do capital lingüístico, implicações no ensino de língua materna na escola de 1o. e 2o. graus.
Alfabetização: Processos e Métodos Perspectivas de estudo da alfabetização: conceito, natureza e condicionantes do processo de alfabetização. Formação do alfabetizador. Aquisição da leitura/escrita: métodos, processos e material didático. Pós-alfabetização. Contribuição da educação artística e da educação física para o processo de alfabetização.
Metodologia do Ensino de 1o. Grau: Português Caracterização, integração e abordagem metodológica dos conteúdos do Ensino de Português no 1°. grau: linguagem verbal e não verbal; literatura e escola, uso lingüístico, livro didático de Português. Implicações da relação Linguagem/Educação na organização do Ensino de Português no 1o. grau.
Didática Pedagogia O papel da Didática na transformação da prática pedagógica. Análise dos componentes do processo de ensino (objetivo, conteúdo, procedimento e avaliação) e de suas relações na caracterização de uma proposta metodológica. Análise da relação professor-aluno. Concepção do planejamento como processo de organização do ensino. Identificação de elementos que possam ser resgatados da prática escolar, na perspectiva de construção de uma proposta didática alternativa.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas A gênese, o desenvolvimento e a função social do saber biológico e as condições de produção desse saber. Os objetivos, o conteúdo, a linguagem e a estrutura lógica das Ciências Biológicas no primeiro grau. O processo ensino-aprendizagem para a apropriação do saber em Ciências Biológicas no primeiro grau.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Físicas A gênese, o desenvolvimento e a função social do saber físico-químico e as condições de produção desse saber; Os objetivos, o conteúdo, a linguagem e a estrutura lógica das ciências físico-químicas no primeiro grau.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática I
A importância e o significado da matemática no ensino de 1o. grau; Estudo de alternativas metodológicas para o ensino de matemática; Seleção e estruturação dos conteúdos para o ensino de 1o. grau (particularmente geometria intuitiva e números naturais), tendo em vista aspectos psicogenéticos, filosóficos, históricos e metodológicos da matemática; Análise da utilização dos materiais e procedimentos didáticos na perspectiva da redescoberta dos conhecimentos da matemática.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática II Análise crítica dos programas de ensino das primeiras quatro séries do 1o. grau; Estudo de alternativas metodológicas para o ensino de matemática; Seleção e estruturação dos conteúdos para o ensino de 1o. grau (particularmente Números Racionais, Medidas e Geometria Euclidiana) tendo em vista aspectos psicogenéticos, filosóficos, históricos e metodológicos da matemática; Análise da utilização de materiais e procedimentos didáticos na perspectiva da redescoberta dos conhecimentos de matemática; Análise crítica dos processos de avaliação em matemática.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História A produção historiográfica e suas conseqüências para o ensino de 1o. grau. A articulação conteúdo/método. Elaboração de alternativas metodológicas para o ensino de história no 1o. grau.
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia A produção do conhecimento geográfico e suas conseqüências para o ensino de 1o. grau. A construção do conceito de espaço geográfico na criança. O processo de produção, reprodução do espaço geográfico mediado pelo trabalho social

do homem. Estabelecer relacionamento entre teoria e prática direcionado para o equacionamento da práxis pedagógica.

Prática de Ensino na Escola de 1o. Grau (Estágio) Estágio em Estrutura na Escola de 1o. Grau

Estágio em Metodologia no Ensino de 1o. grau Análise da dimensão pedagógica do cotidiano da escola de 1o. grau: relacionamento teoria/prática através de estágio em escolas de 1o. grau.

HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Organização da Educação Pré-escolar A educação pré-escolar no contexto da política educacional. As instituições e propostas públicas na educação pré-escolar. Funções e organização da pré-escola. A programação das atividades curriculares.

Fundamentos da Educação Pré-escolar Aprofundamento nos aspectos do desenvolvimento psico-motor, cognitivo e sócio-afetivo característicos do pré-escolar. A dimensão simbólica e suas manifestações.

Arte e Movimento na Pré-escola Experiências de linguagens articulando o EU e o mundo da criança, através da codificação e decodificação de símbolos na relação significativa entre as realidades naturais e culturais. A criança e o movimento: orientação da aprendizagem através do movimento.

Didática: Alternativas na pré-escola Concepções e propostas metodológicas na Educação Pré-escolar. A prática pedagógica na pré-escola face às demandas sociais.

Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Educação Pré-escolar I Análise do processo pedagógico vivenciado na pré-escola; desenvolvimento de habilidades específicas no trabalho da pré-escola.

Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Educação Pré-escolar II Elaboração e desenvolvimento de propostas alternativas de Educação pré-escolar.

Curso C

A Informação Pedagógica E Os Meios De Comunicação A análise do conteúdo da informação pedagógica emitida pela televisão e pelo jornal. Crítica dos significados explícitos. Estudo das possibilidades de utilização na prática pedagógica.

Ação Pedagógica Crianças 4-6 Anos - Fundamentos teóricos e análise da prática que embasa a ação educativa do professor de criança de 4 a 6 anos. Implicações da ação pedagógica na interação professor x criança x comunidade na escola de educação infantil.

Ação Pedagógica No Desenvolvimento Da Criança De 0 -3 Anos. Fundamentos teóricos do desenvolvimento infantil. Princípios da ação educativa. Papel e conduta do adulto em relação à criança.

Alfabetização De Jovens E Adultos. Análise da problemática histórica, social e ideológica do analfabetismo jovem e adulto no Brasil e das práticas alfabetizadoras de jovens e adultos em contextos escolares e não escolares. Estudo das contribuições específicas de Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Antonio Vinal Frago e Emília Ferreiro.

Aprendizagem E Recursos De Ensino A disciplina tem como objetivo principal facilitar aos alunos a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos relativamente à utilização de recursos de ensino na prática pedagógica.

Arte Na Educação Infantil A arte-educação e suas implicações sobre a construção numa visão construtivista e sócio-interacionista. O ensino da arte-educação para crianças de 0 a 6 anos. A especificidade de cada linguagem no cotidiano da educação infantil. O ensino da arte e suas implicações na construção da função semiótica.

Avaliação Do Conhecimento Como Reflexão E Como Julgamento Avaliação do Conhecimento como Reflexão e como Julgamento -Avaliação do processo de construção do conhecimento como reflexão e julgamento. Seleção e avaliação de conhecimentos significativos para o cotidiano.

Aspectos teóricos-práticos de diferentes processos avaliativos para aplicação em sala de aula e ideologia de práticas de avaliação diferenciadas.

Avaliação No Contexto Educacionais Avaliação de sistemas educacionais: fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e antropológicos. Organização e desenvolvimento de estudos avaliativos. A avaliação no processo decisório, numa dimensão transformada, individual e coletiva, em diferentes níveis educacionais.

Bases Psicopedagógicas E Sociais Da Aprendizagem Determinantes sociais, culturais, políticas, psicológicas e biológicas do "fracasso escolar": sua relatividade. Bases psiconeurológica da aprendizagem. O papel da escola, da família e da sociedade e a prevenção do "fracasso escolar".

Campo Profissional Análise da situação educacional brasileira. Histórico da educação pré-escolar. Pré-escola no Brasil. As funções da Pré-escola. Prioridades no ensino de 1o. Grau. A função social da escola brasileira hoje. Observação participante em pré-escola e séries iniciais na rede pública e particular. Levantamento do mercado de trabalho junto às Associações de Classe e Delegacias de Ensino. Análise das características das habilitações oferecidas pela FACED: Séries Iniciais e Pré-Escola.

Computador Na Educação O computador como recurso tecnológico no processo ensino/aprendizagem, sua evolução e formas de aplicação na educação, observação e análise de estudos e pesquisas realizadas e em realização no país em outras realidades. Experiências estruturadas pelo e para o aluno. Perspectivas da utilização do computador no sistema de ensino: aspectos psicológicos, sociais e políticos.

Construção Da Linguagem Na Educação Infantil Análise dos princípios fundamentais da construção da oralidade, da leitura e da escrita e suas implicações pedagógicas na educação infantil. Estudo e discussão de propostas curriculares para educação infantil, numa perspectiva construtivista e sócio-interacionista. Análise de relatos e vivências desenvolvidas em classe de Educação Infantil fundamentadas nos princípios teóricos estudados.

Economia Da Educação A educação como fator decisivo no processo de desenvolvimento econômico. Os custos da educação. Financiamento da educação. A dicotomia consumo versus investimento. Retorno do investimento em educação. Análise de custo-benefício.

Educação Comparada: A problemática comum da Educação nos diferentes países: democratização do ensino, educação pelo trabalho, quando progressivo (promoção automática), educação da mulher e os grandes enfoques teóricos e metodológicos da educação no mundo.

Educação De Adultos No Brasil A problemática de educação de adultos na realidade brasileira. Da alfabetização de jovens e adultos trabalhadores à construção da cidadania como elemento da emancipação.

Educação E Movimentos Sociais Abordagem desde uma perspectiva epistemológica do caráter educativo dos movimentos sociais populares e dos paradigmas sustentadores da criação e gestão das políticas públicas em educação. Abordagem desde uma perspectiva histórica dos movimentos sociais por educação, a organização popular e a expansão do sistema escolar: educação e movimento operário, educação e movimento negro, educação e movimento pela terra, educação popular e educação pública. Abordagem do caráter das demandas na, e por educação popular: ambiental, de saúde pública, para a cidadania, de crianças e adolescentes, etnia, especial, sexual, contra as discriminações, contra o uso de drogas, por educação infantil, ensino de 1° e 2° graus, ensino superior, educação e jovens e adultos, educação especial.

Educação Sexual Na Escola Análise do desenvolvimento da sexualidade da criança, do adolescente e do adulto, e do adulto e do adolescente, numa perspectiva biológica, psicológica, social, cultural. Suas implicações no processo da educação na família, na escola e na sociedade.

Educação, Trabalho E Profissão Conceituação de trabalho. Organização social e trabalho. Trabalho, legislação educacional e currículo escolar. A questão profissional na realidade brasileira

Educação: A Criança E O Adolescente Excluídos Da Escola Educação: A Criança e o Adolescente excluídos da Escola - Características das crianças e dos adolescentes excluídos da escola, em especial dos meninos e meninas de rua. Situar as dimensões e possíveis causas do

problema. Levantar os direitos que os mesmos têm garantido pela nova legislação a partir da Constituição de 1988, e, as possibilidades reais que lhes são oferecidas. Analisar experiências de trabalhos educativos voltados especialmente a esta população como, por exemplo, as Escolas Abertas.

Ensino De I Grau: Estrutura E Funcionamento Estudo dos aspectos legais, técnicos e administrativos do ensino de 1° grau e, dando-se ênfase às séries iniciais. Análise do pedagógico-administrativo desenvolvido pela escola de 1° grau, caracterizando-o como trabalho e suas relações com o conjunto dos elementos que atuam e desenvolvem atividades na escola, entendida esta como instituição na e da sociedade brasileira.

Escola E Desenvolvimento Da Autonomia Da Criança - Análise crítica das práticas disciplinares usuais na escola de 1°. grau e seu significado. As relações professor-aluno e suas implicações no desenvolvimento moral da criança. Estratégias pedagógicas facilitadoras da autonomia e do convívio solidário e democrático.

Estatística - Métodos Quantitativos Aplicados À Educação Ementa: Estudo dos métodos estatísticos no enfoque não matemático. Organização de dados, medidas de tendência central, variabilidade, associação.

Estrutura E Funcionamento De Instituições De Educação Pré-Escolar Organização e funcionamento de creches, escolas maternais e jardins de infância, sob os aspectos técnico, legal e financeiro. Programas informais de atendimento ao pré-escolar: diretrizes gerais. Experiências em realização no país.

Estrutura E Funcionamento Do Ensino De 1° E 2° Graus A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° Graus, como integrante do currículo de Formação Pedagógica, objetiva preparar o futuro professor a atuar no sistema de ensino, numa perspectiva inovadora, despertando-o para tipos de comportamentos que estejam compatíveis com a burocracia dos diversos níveis de administração do ensino da escola de 1° e 2° graus

Estrutura E Funcionamento Do Ensino De Ii Grau A disciplina estuda a organização estrutural e funcional do ensino de II Grau, em nível de micro e macrossistema, a partir de fundamentos legais, técnicos e administrativos, envolvendo informações teóricas e coleta e tratamento da realidade escolar.

Estrutura E Funcionamento Do Ensino De Iii Grau Laços históricos, políticos, econômicos e culturais que condicionam o III Grau. A organização administrativa e acadêmica do ensino superior brasileiro em suas articulações com a política educacional. A UFRGS como instituição universitária. A questão do poder e da identidade e os desafios que se impõe para a universidade de hoje.

Filosofia Da Educação - Antropologia Filosófica Modelo de Educação tradicional e atual. Papel educador das diversas Instituições e sua influência no fenômeno da mudança. Concepções da cultura, segundo as diferentes perspectivas antropológicas. As diferentes idéias do homem como fundamento das concepções de educação. O homem como Ser em contínua mudança. Estrutura da vida humana e seu desenvolvimento. Aprendizagem e educação, seu significativo para a vida humana.

Filosofia Da Educação II - Problemas Filosóficos Unidade e Complexidade do processo educativo. Problemas relevantes da educação: a verdade e a ideologia na definição dos objetivos. Exigências da educação omnidimensional: problemas. Temporalidade e eticidade.

Filosofia Da Educação O teor educativo do "gesto" filosófico. A compreensão das condições da ação educativa na perspectiva da história das idéias: tradição judaico-cristã e grega, modernidade e pós-modernidade. Análise do discurso pedagógico na dimensão cognitiva prática e estético-expressiva. A crítica da ideologia como instrumento para detectar as distorções do discurso e da prética educativa.A formação da identidade profissional do educador como recuperação do "Eros" e do "Ethos" pedagógico operada via esforço elucidadtivo de conceitos, tarefa específica da filosofia.

Filosofia Da Educação: Antropologia Pedagógica Os diferentes enfoques sobre o ser humano. Concepções de homem e determinantes educacionais no mundo contemporâneo. O homem, a

historicidade e o mundo da cultura. A dinâmica dos valores e suas relações com as concepções do ser humano, da cultura e da sociedade.

Filosofia Da Educação: Fundamentos Da Experiência Pedagógica A Filosofia como experiência humana totalizante. O saber da educação como conhecimento e ação. Filosofia e educação como experiências voltadas para a restauração de totalidades significativas. A Filosofia da educação como reconstrução do projeto educativo. Identidade profissional do educador. A questão do "ethos" e do "eros" pedagógico.

Filosofia Da Educação: Uma Teoria Da Organização Escolar Análise do papel da escola e das diferentes agências educacionais. Educação, auto-educação, criatividade e liberdade. Educação como sub-sistema cultural. Escola aberta. Educação e comunidade. Relação educando- educador-comunidade.

Filosofia E Ação Na Enfermagem "Episteme" contemplativa grega e a totalidade teoria e prática. Epistemologia mecanicista moderna, o criticismo kantiano, o positivismo e a separação entre prática científica e técnica, normas práticas do agir normal. Epistemologia dialética e a proposta de restauração da unidade entre teoria e prática. Controvérsias epistemológicas e prático-morais da modernidade e pós-modernidade.

Fundamentos Psicopedagógicos E Psiconeurológicos Da Aprendizagem Padrões evolutivos normais e patológicos da motricidade, percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem e sua relação com a aprendizagem.

História Da Educação E Da Pedagogia Discussão de perspectivas teóricas do estudo de história da educação. Estudo analítico do processo educativo com ênfase na sociedade moderna e contemporânea. Destaque às organizações educacionais, às visões pedagógicas e as práticas educacionais, explicando-as em relação aos diversos contextos históricos sociais. Exame das proposições dos principais pedagogos com referência à Pré-escola, o início da escolaridade e à articulação da escola com o mundo do trabalho.

História Da Educação No Brasil Estudo analítico das formas de organização educacional, das visões pedagógicas e das práticas educativas desenvolvidas no Brasil desde a colonização até a atualidade. Investigação das campanhas ou lutas levadas por movimentos sociais em direção da universalização da educação, explicando-as na sua articulação com o processo histórico brasileiro.

Iniciação À Prática De Alfabetização De Jovens E Adultos Prática de alfabetização de jovens e adultos. Reflexão sobre a prática e a construção da ação alfabetizadora com base em pressupostos teóricos.

Iniciação Às Práticas Pedagógicas Estudo de propostas e suas orientações teóricas. Observação de prática de professores de escolas da comunidade. Análise e reflexão sobre a prática. Cursos: 263.01; 263.02

Introdução À Prática Em Instituições De Educação Pré-Escolar I: Criança De 0 A 3 Anos Atendimento pedagógico a crianças de 0 a 3 anos em instituições da educação infantil. Envolve o desenvolvimento das atividades junto às crianças e extende a ação educativa ao âmbito das instituições. Propõe a uma reflexão crítica acerca destas realidades com vistas a oferecer a construção de uma proposta pedagógica voltada para as crianças nesta faixa etária.

Legislação Do Ensino A estrutura do Estado e o ordenamento jurídico do ensino. A partilha de poderes em matéria de educação, entre a união e as Unidades Federadas. Sistemas de ensino: conceituação no enfoque jurídico; sistemas estaduais, federal e nacional de ensino. Fontes das normas jurídicas do ensino: órgãos colegiados ou singulares, de produção de normas jurídicas do ensino, a nível nacional e a nível estadual. Hierarquia e interpretação das normas jurídicas do ensino.

Linguagem, Interação E Cognição I Engajamento em projetos de investigação de professores e alunos pós-graduandos ligados à linha de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição. Estudos teóricos e atividades práticas. Construção do objeto de pesquisa: problema, hipótese, teoria de referência, literatura relevante, questões orientadoras. Metodologia piagetiana de pesquisa (a relação teoria e método; o método clínico). Coleta de dados.

Linguagem, Interação E Cognição Ii Engajamento em projetos de investigação de professores e alunos pós-graduandos ligados à linha de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição. Estudos teóricos e atividades práticas. Metodologia de análise. Análise de dados e interpretação de resultados. Apresentação de resultados. Produção de relatório de pesquisa ou artigo.

Método Clínico Piagetiano Aplicado A Educação A metodologia de pesquisas aplicada à ação pedagógica, numa abordagem piagetiana. Observação sistemática de condutas infantis. Treinamento de aplicação das provas piagetianas mais características para cada fase do desenvolvimento

Metodologia Da Pesquisa Pressupostos da pesquisa, com ênfase no planejamento, relato, principais instrumentos de coletas de dados e tipos de investigação educacional.

Metodologia Da Pesquisa Bibliográfica A evolução dos registros do conhecimento humano. As bibliotecas como fontes de conhecimento e de informação e manuseio das fontes de informação. Técnicas de leitura e elaboração dos trabalhos científicos. Normalização da apresentação dos trabalhos. Bibliotecas como fontes de conhecimento e da informação. Metodologia da pesquisa bibliográfica.

Microcomputador Na Escola Estudo, análise e crítica de sistemas interativos através de microcomputadores em ensino-aprendizagem (simulações, solução de problemas, jogos educativos) e avaliação (auto-avaliação e avaliação formativa). Estudo da linguagem LOGO, em especial: comandos de operação gráfica: de memória e disco: p/definição de procedimentos, observação e relato de experiências com alunos em laboratório e escolas.

O Escolar E A Droga - A questão da droga na sociedade e na família. Aspectos sociais, econômicos, biológicos e psicológicos. A questão de orientação: Prevenção e atendimento.

O Jogo E A Educação O jogo: questões etimológicas, históricas, conceituais e culturais. Perspectiva psicanalítica, cognitiva e psicomotora do jogo. O Jogo e a Educação: teorias de aprendizagem, avaliação psicopedagógica, possibilidades e limites do uso pedagógico do jogo. Tipologia do jogo. Vivências lúdicas.

Organização Da Educação Brasileira O ordenamento legal e as políticas públicas de educação escolar. O ensino fundamental e médio no sistema educacional e nas instituições escolares.

Organização Da Escola A organização da escola enquanto mediação de políticas, ideologias, de interesses e de finalidades da educação brasileira. Abordagens pedagógico-organizacionais da escola, da tradicional à radical, em termos de suas contradições e mediações. O espaço para construção de uma escola emancipatória, através de suas funções sócio-culturais.

Pesquisa Em Educação Principais correntes do pensamento pedagógico que orientam a construção do conhecimento. As perspectivas correspondentes de ciência, técnica e de forma de obtenção e uso do saber. Os processos de construção do conhecimento em sua metodologia e implicações educacionais. Produção na área educacional e o compromisso social com o fazer ciências e com a socialização do conhecimento.

Planejamento Participativo: Estratégia De Ação Escolar O processo administrativo pedagógico na escola como ação-reflexão organizada de educação escolar. O planejamento participativo como estratégia de ação democrática na escola com a intenção de construir e realizar um trabalho pedagógico-administrativo, que seja resultante da ação coletiva dos que compõem a comunidade escolar.

Prática E Análise Da Prática Escolar Na Pré-Escola Atividade docente em classes de pré-escola em instituições da comunidade numa perspectiva de participação, reflexão e crítica. Planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades junto às crianças e envolvimento nos eventos promovidos pela comunidade escolar. Análise e reflexão sobre a ação pedagógica e suas determinações, tendo como referência a experiência e estudos na área com vistas à construção de uma proposta pedagógica para a educação pré-escolar.

Psicologia Da Educação A Análise do processo do desenvolvimento humano nas suas dimensões psicomotora, social, afetiva e intelectual. Caracterização das fases evolutivas, com ênfase na

infância e na adolescência. Principais teorias de desenvolvimento humano e suas implicações para a educação.

Psicologia Da Educação B Análise do processo ensino-aprendizagem em sala de aula: integração professor-aluno, desempenhos e expectativas dos mesmos. Principais teorias de aprendizagem e suas implicações no ensino.

Psicologia Da Educação: A Criança Das Séries Iniciais Análise do desenvolvimento da criança em idade escolar, nas suas dimensões física, cognitiva, social e emocional. Abordagem dos processos relacionados à construção do número e da linguagem escrita e lida. Enfoque teórico-prático segundo diferentes teorias.

Psicologia Da Educação: A Criança Pré-Escolar Análise do desenvolvimento infantil em suas dimensões física, cognitiva, social e emocional. Estudo das múltiplas formas de expressão da criança: linguagem, brinquedo, desenho, jogo, imitação, etc. Enfoque teórico-prático segundo diferentes teorias.

Psicologia Da Educação: Dinâmica Interpessoal Estudo da percepção social e sua influência nas relações ensino-aprendizagem. Análise das categorias constitutivas dos grupos, organizações e instituições, vistos à luz das relações de poder. Estudo da formação da subjetividade e da produção de singularidade em nossa sociedade (Foulcault e Guattari).

Psicologia Da Educação: Teorias Da Aprendizagem Identificação e análise do processo ensino-aprendizagem na escola. Interação professor-aluno; desempenho e expectativas de ambos. As principais teorias da aprendizagem e suas implicações no ensino. Exame de pesquisas realizadas no país. Realização de investigações na realidade imediata.

Psicologia Da Educação: Vida Adulta A vida adulta como dimensão existencial de desenvolvimento da personalidade. Fases existenciais e ciclos da vida do adulto. Indicadores analíticos do comportamento do adulto jovem, do adulto médio e do adulto velho. Implicações psicopedagógicas na realidade brasileira.

Psicopedagogia Da Arte O fenômeno arte e suas implicações no desenvolvimento da vida humana. As diversas interpretações psicológicas da arte. O papel existencial dos artistas e o conteúdo psicológico das épocas artísticas. A arte e o público. Significado da educação pela arte.

Psicopedagogia Da Sensibilidade A vida emocional e afetiva da criança e do adolescente. Manifestação dos sentimentos e emoções na cultura contemporânea. O relacionamento afetivo como determinante de valores pedagógicos e morais. A educação pelo afeto; princípios básicos e desenvolvimento. A afetividade do professor.

Psicopedagogia Terapêutica I - Estudo das bases psiconeurológicas da aprendizagem; caracterização e identificação de dificuldades específicas da aprendizagem.

Psicopedagogia Terapêutica Ii Noções de psicopatologia infantil e outros quadros diagnósticos. Estudos de técnicas auxiliares para diagnóstico à nível escolar de crianças com desadaptações escolares e análise de procedimentos para a orientação psicopedagógica a pais, professores e alunos. Estudo de casos.

Sistema Nervoso E Aprendizagem Anátomo-fisiologia do Sistema Nervoso. Psico-fisiologia do Sistema Nervoso. Psico-fisiologia. Aprendizagem, memória, e órgãos dos sentidos.

Sociologia Da Educação I A educação como objeto de estudo sociológico. Principais tendências teóricas na sociologia da educação. O fenômeno desigualdade educacional com ênfase na realidade brasileira: seus determinantes e suas conseqüências. Análise da política educacional brasileira.

Sociologia Da Educação II Estudos das relações sociais que envolvem a escola e sua comunidade de influência; o autoritarismo e a burocracia no sistema educacional. Profissionalização do magistério.

Sociologia Da Educação: Educação E Desenvolvimento. Desenvolvimento e subdesenvolvimento: processo histórico, enfoques, conceituação, componentes, indicadores. Educação e desenvolvimento - balanço teórico da interação entre os dois fenômenos. Educação e modelo brasileiro de desenvolvimento - balanço teórico da interação entre os dois fenômenos.

Educação e modelo brasileiro de desenvolvimento - implicações recíprocas. Problemas de política educacional.

Sociologia Da Educação: Educação E Mudança Social Mudança social, conceitos correlatos. A educação nas principais teorias explicativas, mudança social; educação como agente, condição e efeito da mudança. Mudanças educacionais como produto e como fator, de outras mudanças (econômicas, sociais, demográficas, políticas, culturais).

Sociologia Da Educação: Educação E Política Educação, Estado e Ideologia. Influências Política na formação e na implantação das propostas educacionais vigentes. Educação e Democracia.

Sociologia Da Educação: Educação E Sociedade O Estado, a sociedade e a Escola no contexto brasileiro.

Sociologia Do Curriculo A organização e a distribuição social do conhecimento: Os tipos ideais de currículo; o currículo oculto. As categorias usadas pelos educadores. O efeito das relações de classe na institucionalização do código elaborado na escola.

Tecnologia Da Educação: Ciência E Técnica Construção do conceito de técnica e de ciência e suas relações com a Tecnologia da Educação. Análise das implicações educacionais a partir da compreensão da ciência e da técnica na sociedade em geral e na estrutura brasileira.

Tecnologia Do Livro Didático E Materiais Pedagógicos Investigação e sistematização de conhecimentos sobre o livro didático e materiais didático-pedagógicos. Análise crítica do livro didático nas dimensões da técnica de construção, ordenamento de conteúdo, ideologia, contraste universalização x regionalização, utilização instrucional, complementação a outros materiais. Formulação de novas propostas, leitura da realidade e sua formalização no texto didático.

Curso D

Alfabetização de jovens e adultos. Contextualização da alfabetização dos jovens e adultos, a partir da construção de sua vida e história, observando os aspectos psicopedagógicos que interferem nas relações da aprendizagem.

Arte e educação Processo de criação e expressão através da integração das linguagens: artes plásticas, música, teatro e dança.

Atividades orientadas em extensão O programa será desenvolvido através de aulas/ encontros teóricos e atividades teórico- práticas, integralizando a graduação com a comunidade de acordo com as orientações do colegiado de curso.

Atividades Orientadas em pesquisa O programa será desenvolvido através de aulas/ encontros teóricos e atividades teórico- práticas, integralizando a graduação com a pós- graduação de acordo com as orientações do colegiado de urso, articulado com atividades nas linhas de pesquisas.

Atividades orientadas em projetos de ensino

O programa será desenvolvido através de aulas/ encontros teóricos e atividades teórico- práticas, voltadas para a formação pedagógica e relações do cotidiano da escola.

Avaliação na educação infantil Sentido da avaliação: conceito e perspectiva. Ênfase ao processo de construção tendo na avaliação o alicerce teórico-prático da ação do educador: instrumentos, operacionalidade e possibilidades de formação.

Avaliação no ensino fundamental Relações essenciais entre conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação.

Currículo escolar Fundamentos teórico- metodológicos para a construção de projetos curriculares comprometidos com realidades concretas.

Desenvolvimento afetivo e emocional na educação infantil Vida emocional e afetiva da criança. Manifestações dos sentimentos e emoções na cultura contemporânea. Relacionamento afetivo-emocional como determinante de valores pedagógicos e morais.

Didática Epistemologia do fazer docente na prática de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Didática e sua dimensionalidade no contexto da sala de aula: processos

avaliativos educacionais. Metodologias e a didática em sala de aula: processos educativos e avaliação.

Diversidade de linguagem Relações pedagógicas entre a oralidade e a escrita. As diversas formas de registro do conhecimento. Gráficos, tabelas e representações gráficas O uso pedagógico do desenho e seus vínculos epistemológicos. A linguagem computacional. Redes de informação e comunicação. Relações entre o texto escrito e o computador.

Educação de jovens e adultos Fundamentos filosóficos e históricos da construção da educação de jovens e adultos e suas implicações sócio- econômicas, políticas e cultural na construção do saber e do fazer.

Educação e Filosofia A filosofia entendida como reflexão da práxis educativa, aborda as idéias que os homens construíram historicamente a partir de suas atividades. A construção histórica do conhecimento, das correntes filosóficas e educacionais. A criação da polis grega e a invenção da política. A filosofia e a política a serviço do bem viver. A cidadania hoje.

Educação e História Os modos de produção e a educação. A transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa. As correntes pedagógicas do século XVIII ao XX. A sociedade brasileira e a educação: Colônia, império e república. A escola no Brasil.

Educação e Psicologia A apropriação das contribuições das diferentes teorias psicológicas e seus desdobramentos da educação. Análise do cotidiano escolar. Análise dos processos de desenvolvimento humano. Relações entre desenvolvimento e os processos de ensino-aprendizagem.

Educação e Sociologia As bases teóricas da educação e da escola. A educação e os movimentos sociais.

Educação em creches Ação educativa na creche: organização espaço/estrutura/ambiental. Relação humana criança/professor/família. Educação infantil e lazer.

Educação especial Conceitos filosóficos e antropológicos na contextualização da evolução da história da educação geral e especial. A educação especial no contexto das políticas públicas brasileiras.

Educação infantil e currículo Estudos críticos das contribuições teóricas operacionais do currículo na educação infantil mediante as normas.

Educação profissional Discutir a formação profissional do pedagogo necessária para o processo de formação do sujeito na sua ação.

Educação rural A educação no meio rural hoje: compreensão da realidade cultural, social, política e da especificidade do trabalho pedagógico na organização escolar.

Educação, nutrição, higiene saúde da criança Fatores biopsicossociais que influem na saúde. Preservação da saúde, conhecimento e realidade social. Fatores que interferem no desenvolvimento infantil: alimentação, nutrição, primeiros socorros, dentição, vacinação e doenças infantis.

Ensino de Ciências Fundamentos do ensino de ciências. Caracterização da área de ciências naturais no currículo escolar. Conteúdos e metodologia de ciências naturais no ensino fundamental.

Ensino de História e Geografia Objetivos e conteúdos de história e geografia para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Planejamento e confecção de matérias de ensino.

Ensino de Língua Portuguesa Objetivos e conteúdos programáticos da língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ensino de Matemática Números naturais e sua contextualização na vida cotidiana. Números fracionários e suas aplicações. Conceitos elementares da geometria plana e espacial. Sistemas de medidas e aplicações. Planejamento didático para o ensino da matemática. Metodologia do ensino da matemática. Resolução de problemas e seus aspectos pedagógicos.

Ética e Educação A filosofia entendida como reflexão da práxis educativa , aborda as idéias que os homens construíram historicamente a partir de suas atividades. A relações tória e prática da educação.

Expressão musical e corporal Desenvolvimento de formas de expressão, sons, ritmos, movimento e suas relações com seres humanos.

Fundamentos da alfabetização Contextualização da alfabetização a partir de uma visão multidimensional, analisando fatores psico- sócio- lingüísticos que interferem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Fundamentos da Educação Infantil Linhas norteadoras em educação infantil: a criança, conceitos e representações. Interações educacionais; o instrumento, o símbolo, a relação afetivo/ emocional, aspectos biopsicossociais no desenvolvimento da criança.

Fundamentos da Educação Matemática Valores e objetivos da educação matemática. A contextualização do saber matemático na vida cotidiana. Especificidades do conhecimento matemático e suas formas de abordagem metodológica. A formação dos conceitos aritméticos. Primeiras abordagens da noção de medida. Os conceitos geométricos e a criança. Resolução de problemas no ensino da matemática.

Fundamentos da educação nos primeiros anos do ensino fundamental Linhas norteadoras do ensino fundamental. A natureza do trabalho pedagógico e sua relação com os princípios democráticos tal qual se apresentam para a escola e a sociedade.

Fundamentos de Ciências Conceitos e princípios significativos no campo das ciências e estudos sociais. Relação entre a construção da noção de tempo, espaço e leitura do mundo pela criança.

Fundamentos de História e Geografia Concepções teórico- metodológicas do ensino de história e geografia para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Conceituação de história e geografia.

Fundamentos de Língua Portuguesa Concepções de língua e linguagem e contribuições teóricas da lingüística para a o ensino de língua portuguesa.

Gênero, educação e sexualidade Conceito de relações sociais de gênero. Gênero e educação: relações e vivências na prática pedagógica. Relações de gênero e sexualidade na escola.

Informática na educação Desenvolver atividades voltadas para a apropriação e utilização da informática como forma de comunicação e de acesso ao conhecimento e sua utilização nas relações e práticas pedagógicas.

Iniciação à Pesquisa educacional Metodologia científica: conceitos, objetivos e abrangência. Dimensões: pessoal, institucional e societária. Conhecimento científico: formas do conhecimento científico. Método científico: ciência e mitologia. Ciência e demonstração racional. Ciência e demonstração experimental. Método hipotético-dedutivo. Elaboração de trabalhos científicos: planejamento/projeto e procedimento científico. Componentes do projeto geral. Etapas do projeto de pesquisa.

Leitura e produção de texto Noções de texto e organização textual: coesão e coerência.

Literatura infantil Proposta de atividade didática com livros de literatura em sala de aula da educação infantil a quarta série do ensino fundamental

Oficina de Ciências Fundamentos do ensino de ciências, ciências naturais na educação infantil. Conteúdos e metodologia de ciências naturais.

Oficina de História e Geografia Fundamentos do ensino de história e geografia para a educação infantil. Relação entre a construção da noção de tempo, espaço e leitura do mundo pela criança. Conteúdos e metodologias do ensino a história e geografia.

Oficina de Língua Portuguesa Fundamentos históricos epistemológicos conceituais da alfabetização. Linguagem, sociedade e cognição. Planejamento de atividades

Oficina de Matemática Jogos e recreação envolvendo raciocínio matemático. Materiais didáticos para o ensino de matemática. Formação do conceito de numero, medida e figuras geométricas. Aspectos específicos do planejamento didático no ensino de matemática. Problemas de matemática.

Organização do ensino brasileiro Estudo das normas a educação básica, a qual se divide em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nos aspectos administrativos, legais e pedagógicos.

Pesquisa educacional I Tendências teórico- metodológicas na pesquisa educacional (parte I)

Pesquisa educacional II Tendências teórico- metodológicas na pesquisa educacional (parte II)

Pesquisa educacional Metodologia científica: conceitos, objetivos e abrangência. Dimensões: pessoal, institucional e societária. Conhecimento científico: formas do conhecimento científico. Método científico: ciência e mitologia. Ciência e demonstração racional. Ciência e demonstração experimental. Método hipotético-dedutivo. Elaboração de trabalhos científicos: planejamento/projeto e procedimento científico. Componentes do projeto geral. Etapas do projeto de pesquisa.

Políticas públicas em educação. Estado, sociedade e políticas educacionais.

Prática de ensino a alunos com dificuldades de aprendizagem Planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos de ensino, envolvendo crianças com dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental..

Prática de ensino a portadores de necessidades especiais Desenvolver atividades voltadas para o atendimento aos portadores de necessidades especiais na escola regular e nas instituições especializadas.

Prática de ensino em creches Aprendizagem: conceitos e projetos de ensino envolvendo as práticas educativas em creche.

Prática de ensino em ensino pré-escolar O fazer do professor em educação infantil numa perspectiva de pesquisa, ensino, reflexão e crítica. Planejamento, registro e avaliação das atividades junto às crianças, tendo como base a interdisciplinaridade a partir da sala se aula, contributos epistemológicos à prática docente.

Prática de ensino em instituições escolares e não escolares Conhecer e desenvolver atividades voltadas para as questões de educação observando o papel das instituições e seus objetivos.

Prática de ensino nos primeiros anos do ensino fundamental Planejamento, desenvolvimento q avaliação de projetos de ensino nos primeiros anos do ensino fundamental.

Psicomotricidade Estudo da psicomotricidade sob diferentes abordagens. A educação psico-motora. Fundamentos básicos e princípios pedagógicos. A evolução psicomotora da criança. Análise, seleção e organização de programas psicomotores.

Recreação e jogos Estudo da recreação, do jogo e a prática educativa. Fundamentos básicos e princípios pedagógicos. O ambiente de aprendizagem. A aprendizagem do jogo. O brincar da criança. Análise, seleção e organização de programas de recreação e de jogos para a educação da criança.

Sociologia Geral Sociologia no quadro das ciências sociais. Importância de conceitos sociológicos para a compreensão da sociedade atual: a superação do senso comum. O homem como ser social, cultural e histórico. Os clássicos da sociologia: Durkheim, Weber e Marx. A educação enquanto objeto de estudo sociológico.

Sociologia geral e da educação. Teoria sociológica. Cultura e sociedade. Estrutura social: noções de classe social, etnia, raça e gênero. Educação e sociedade.

Trabalho de Conclusão de Curso Orientação específica para o desenvolvimento dos projetos de monografia de conclusão de curso. Elaboração e apresentação de trabalho monográfico.

Curso E

Estrutura e Funcionamento do Ensino Educação e Sociedade. A Política Educacional Brasileira. Organização e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° Graus, reformas de ensino. A nova LDB, questões básicas (democratização do saber, autonomia da escola, qualidade de ensino). O ensino de 1° e 2° graus em Sergipe.

Trabalho e Educação O Processo de trabalho no modo de produção capitalista. As relações Educação-Trabalho.

Princípios de Organização e Administração Escolar Estudo e análise da função da administração organização e dinâmica da escola. Organização político-administrativo-pedagógica da escola pública. Transformação de relações burocráticas em relações pedagógicas. O Regimento escolar e

suas relações com o projeto pedagógico. O processo de tomada de decisões e as formas de Administração Colegiada.

Organização do Trabalho Pedagógico O Projeto Pedagógico da Escola: Concepção e Organização. O trabalho coletivo como princípio do processo educativo. Alternativas na organização do trabalho pedagógico escolar. Coordenação e orientação do processo de planejamento, acompanhamento e avaliação do ensino. Registro e documentação do trabalho pedagógico.

Orientação Vocacional Análise Histórica da Orientação Vocacional e suas bases teóricas. Perspectiva da Orientação Vocacional na escola e suas dimensões na sociedade. Os determinantes sociais e a Orientação Vocacional. Relação Educação e Trabalho.

Alfabetização I História da Escrita. A criança e a pré-história da escrita: a fala, o desenho, o faz-de-conta, a brincadeira. A função social da escrita; a interação escritor/leitor/texto/contexto. As primeiras tentativas da escrita/leitura. Princípios psicopedagógicos.

Alfabetização II Fundamentos lingüísticos da alfabetização. Concepções de linguagem. Linguagem e Poder. Alfabetização e variedades lingüísticas (sociais e regionais): aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Relações fala-escrita. Significado e contextualização.

Alfabetização III Função Social e política da alfabetização. Concepções de alfabetização. Análise de cartilhas. Método Paulo Freire. Análise de experiências alternativas.

Arte/Educação A criança e o imaginário. Função e princípio da Arte/Educação. O fazer criativo e processo de alfabetização. Oficinas (experimentação/pesquisa): desenho, pintura, modelagem, construção, recorte/colagem.

Musicalização e Expressão Dramática Musicalização e expressão dramática na educação infantil. oficinas (experimentação/pesquisa): Apreciação musical. A canção. Exploração/estruturação de ruídos, sons, ritmos, movimentos. Confecção e uso de instrumentos musicais. Expressão corporal e jogos dramáticos. Teatro de bonecos e de máscaras.

Literatura Infantil e Alfabetização Literatura Infantil no processo de alfabetização. Contos tradicionais. Folclore infantil brasileiro. Poesia e narrativa de autores contemporâneos. Forma e conteúdo. Função da Literatura Infantil: doutrinação/substituição/emancipação. Classes Sociais e Literatura Infantil.

Currículos e Programas Retrospecto histórico da teoria do currículo no Brasil. A relação escola/sociedade e o currículo. Planejamento e avaliação curricular. O currículo em nível de escola: Pré-escolar, 1° e 2° graus.

Planejamento Educacional Aspectos históricos e sócio-econômicos do planejamento educacional e seus pressupostos. Centralização/descentralização. A questão da participação nas decisões. O controle da execução. Elaboração de planos e projetos educacionais.

Planejamento Escolar O Planejamento Escolar e Educacional no Brasil. O processo de planejamento escolar (fundamentos, características, agentes, objetivos, relações e determinações). O instrumento metodológico. A elaboração do Plano, Programa e Projeto.

Fundamentos Metodológicos da Educação Pré-Escolar Concepções de: criança/desenvolvimento/aprendizagem. Funções da Educação Pré-Escolar. Princípios e Metas da Educação Pré-Escolar. Condições e organização do trabalho na pré-escola. Currículo. A pré-escola e o processo de alfabetização.

Prática de Ensino na Pré-Escola Planejamento/execução/avaliação de atividades de docência em classes de pré-escola. Registro. Análise. Relatório.

História Social da Criança A constituição histórica da concepção "CRIANÇA". Processos de socialização na sociedade atual. Criança e cidadania. Trabalho e brincadeira. Desnutrição e aprendizagem. Criança e produção cultural.

Educação de 0 a 6 Anos História das Creches e Pré-Escolas. Precursores da Educação Infantil. Relações: Centro de Educação Infantil/Família/Estado. Centro de Educação Infantil: Construção de um projeto pedagógico.

Educação Comparada Natureza, objetivos, fins da educação comparada. Métodos Comparados da Educação. Fatores naturais, sociais, econômicos que influenciam no desenvolvimento de sistemas educacionais. Estudo comparativo de sistemas educacionais estrangeiros, inclusive da América Latina e do Brasil. Tendências mundiais em matéria de educação.

Educação Brasileira Concepção de Educação - produto e fração da práxis social. Concepção de História. A construção social da História e da Educação - da colonização aos tempos atuais.

Educação de Adultos Evolução das concepções de EDA. A EDA e a Educação Popular. Evolução histórica da EDA no Brasil. Fundamentos psicopedagógicos da EDA. Fundamentos psico- sociais e metodologia da alfabetização de adultos.

Educação Popular Movimentos sociais e educação popular. Democracia participativa e poder popular. Organizações não-governamentais e Estado. A participação do intelectual nos processos de organização popular. Alternativas de Educação Popular no Brasil

Pesquisa em Educação I Teoria da Pesquisa. Tipos de Pesquisa: histórica, descritiva, experimental. Métodos e técnicas de coleta de dados quantitativos. Elaboração de projetos de pesquisa.

Pesquisa em Educação II Pesquisa Qualitativa. Definições e objetivos. Função políticas e valores. Concepção, tipos e características. Organização da pesquisa. Áreas de atuação. Elaboração de projeto de pesquisa.

Pesquisa em Educação III Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa.

Didática A didática como prática fundamentada da ação do educador. Multidimensionalidade do processo *transmissão/assimilação/produção do conhecimento* em função da Educação Infantil, do Ensino das séries iniciais do 1° grau e do ensino do 2° grau.

Fundamentos de Tecnologia Educacional Conceitos, princípios e áreas de estudo que contribuíram para o desenvolvimento da tecnologia educacional. Aplicação de uma abordagem sistemática e dos princípios da tecnologia educacional para o planejamento, implementação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Classificação e procedimentos para seleção de recursos ou meios audiovisuais. Recursos audiovisuais. Características, vantagens e limitações. Elaboração e aplicação dos recursos audiovisuais em situações de ensino-aprendizagem. Avaliação dos meios audiovisuais.

Fundamentos Teóricos- Metodológicos de Matemática Concepção de Matemática. Função social e política da Matemática. Ensino-aprendizagem de número, do sistema decimal de numeração, do número fracionário, a medida e o valor no espaço e no tempo. Princípios orientadores.

Fundamentos Teóricos- Metodológicos de Ciências Concepção de Ciências. Função social e política das Ciências. Formação de conceito. Método Científico. Ensino-Aprendizagem: Terra/Universo, seres vivos, Matéria e Energia, Saúde. Princípios Orientadores.

Fundamentos Teóricos- Metodológicos de Geografia. Geografia e Sociedade. A função social e política do professor de Geografia. Objetivos de ensino e conteúdos geográficos. A noção tempo-espaço nas primeiras séries do 1° grau. Conceitos básicos. Orientação e representação geográficas. Organização e formas de aprendizagem em geografia. Avaliação e auto-avaliação na prática pedagógica do professor de geografia.

Fundamentos Teóricos- Metodológicos de História Evolução e princípios da historiografia brasileira. O processo histórico do Brasil e de Sergipe. Abordagem sobre o ensino da História. Organização da prática docente e o compromisso social e político do professor de História.

Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Leitura/Cultura/Poder. Leitura e Escola. A formação do leitor. A biblioteca escolar. Gramática e Poder. Produção de textos. Análise lingüística e reestruturação de textos.

Prática de Ensino nas Séries Iniciais do 1° Grau Planejamento/execução/avaliação de atividades de docência nas séries iniciais do 1° grau. Registro. Análise. Relatório.

Métodos Quantitativos em Educação Natureza e aplicação dos métodos quantitativos em Educação. Medidas de posição, variabilidade e de associação entre fenômenos educacionais.

Avaliação Educacional Pressupostos teórico-metodológicos da avaliação. Avaliação de: Políticas de Educação, Programas, Projetos e Currículos. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Instrumentos e Técnicas de avaliação.

Metodologia do Ensino de 2° Grau Pressupostos teórico-metodológicos das disciplinas pedagógicas. Escolha e análise de métodos e técnicas pedagógicas. Análise da Prática de Ensino de 2° grau.

Prática das Disciplinas Pedagógicas do 2° Grau Planejamento/execução/avaliação de atividades de docência na Escola Normal. Registro. Análise. Relatório.

Tópicos Especiais em Educação Aprofundamento e adequação dos conteúdos de disciplinas pedagógicas do Currículo do Curso Normal, com vistas a subsidiar os alunos na Prática de Ensino de 2° Grau.

métodos e técnicas aplicadas ao ensino da Geografia. Os recursos audiovisuais, sua importância e aplicação nas escolas da comunidade; participação nas atividades extra-classe, desenvolvidas pela escola alvo do estágio. Avaliação e relatório das atividades de regências de classe.

Estágio em Prática de Ensino Levantamento do campo de estágio. Procedimentos didáticos, planejamento das atividades e preparo do material necessário às micro-aulas. Regência de classe, participação nas atividades extra-classe desenvolvidas pela escola alvo do estágio. Avaliação e relatório das atividades de regência de classe.

Prática de Ensino de Psicologia AB Objetivos comportamentais. Planejamento e avaliação de unidades e aulas de Psicologia. Micro-aulas seguidas de debates, material didático. Observação e seleção do campo de estágio. Planejamento das atividades e preparação do material didático necessário às aulas. Regência de classe e participação em atividades extra-classe. Avaliação e relatório do trabalho realizado em regência de classe.

Educação Especial Evolução histórica da Educação Especial: diferentes enfoques. Educação da pessoa portadora de excepcionalidade no movimento histórico-social de sua própria construção. Diagnóstico psicopedagógico: natureza, dinâmica enquanto processo e não estigmatização. Dimensão do Processo e Problemas de Aprendizagem. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. O trabalho psicopedagógico da diversidade no processo de integração ao ensino regular. Aprendizagem e possibilidades da pessoa portadora de excepcionalidade no contexto social.

Prática de Ensino de Filosofia I Análise do processo educativo através de atividades teórico-práticas que oportunizem a aplicação de conhecimentos metodológicos à área da Filosofia.

Prática de Ensino de Filosofia II Estágio Prático Docente.

ANEXO II
QUADROS CURRICULARES DOS CURSOS ANALISADOS

CURSO A

1ª FASE

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
SOCIOLOGIA GERAL - A	72
INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA	72
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO I	72
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	72
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	72

2ª FASE

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	72
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO II	72
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II	72
POLÍTICAS PÚBLICAS	54
ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO I	72

3ª FASE

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
DIDÁTICA GERAL I	90
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III	72
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR I	90
PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO I	54
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	72

4ª FASE

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	72
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR II	90
PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO II	72
DIDÁTICA GERAL II	90
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	72
FUNDAMENTO E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE E EDUCAÇÃO	72

5ª FASE

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS E ALFABETIZAÇÃO	108
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	72
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	72

6ª FASE

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
PRÁTICA DE ENSINO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL - SÉRIES INICIAIS	144

HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

7ª FASE

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	72
COTIDIANO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
JOGO, INTERAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	72
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL I	72

8ª FASE

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
SEMINÁRIO DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	72
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL II	288

DISCIPLINAS OPTATIVAS

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
GENÉTICA APLICADA À PEDAGOGIA	36
ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	54
EDUCAÇÃO POPULAR	54
ANTROPOLOGIA CULTURAL B	72
AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL	72
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	72
FUNDAMENTOS DA HIGIENE E SAÚDE DO ESCOLAR	72
ESTUDOS DA JUVENTUDE CONTEMPORANEA	54

BLOCO DE DISCIPLINAS DE ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

DISCIPLINA	**HORAS/AULA**
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: EVENTOS	18
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: EVENTOS	36
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: PESQUISA I	18
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: PESQUISA II	18
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: PESQUISA III	18
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: EXTENSÃO I	18
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: EXTENSÃO II	18
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: MONITORIA I	18
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: MONITORIA II	36
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: CURSOS	18
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: CURSOS	36
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: ESTÁGIO I	18
ATIVIDADES EXTRA CLASSE: ESTÁGIO II	18

CURSO B

1° PERÍODO

ECONOMIA
SOCIOLOGIA I
POLÍTICA I
LÓGICA DO PENSAMENTOCIENTÍFICO
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTODO ENSINO

2° PERÍODO

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I
MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I

ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO
PRÁTICA EDUCATIVA
3º PERÍODO
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SOCIOLOGIA II
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I
FUNDAMENTOS ENSINO LINGUA MATERNA
PRÁTICA EDUCATIVA
4ª PERÍODO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II
SOCIOLOGIA DAEDUCAÇÃO
DIDÁTICA PEDAGOGIA
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II
ALFABETIZAÇÃO: PROCESSOS E MÉTODOS
PRÁTICA EDUCATIVA II
5º PERÍODO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III
ESTRUTURA E FUNCIONAM. ENSINO DE 1o. e 2o. GRAUS
CURRÍCULOS E PROGRAMAS
METODOLOGIA DO ENSINO 1o. GRAU: PORTUGUÊS
PE:PRÁTICA DE ENSINO ESCOLA DE 1o. GRAU (ESTÁGIO)
6º PERÍODO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IV
OPTATIVA
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA
ESTRUTURA E FUNCIONAM. ENSINO DE 1o. e 2o. GRAUS
FUNDAMENTOS MET. DO ENSINO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PE:ESTÁG.SUP. ESC. 1o.GRAU
PE:ESTÁG.SUP. ESC.NORMAL
7 **PERÍODO**
FUNDAMENTOS METODOL. ENSINO DE HISTÓRIA
FUNDAMENTOS METODOL. ENSINO MATEMÁTICA
ESPECÍFICA "A"
ESPECÍFICA "B
FUNDAMENTOS METODOL. ENSINO DE GEOGRAFIA
ESPECÍFICA "C
8º PERÍODO
OPTATIVA
FUNDAMENTOS METODOL. ENSINO CIÊNCIAS FÍSICAS
ESPECÍFICA "D
PE:ESTÁG. SUPERVISIONADO I (HABILITAÇÃO ESPECÍFICA)
PE:ESTÁG. SUPERVISIONAD. II (HABILITAÇÃO ESPECÍFICA)

DISCIPLINAS COMUNS A QUALQUER HABILITAÇÃO

DISCIPLINA	C/H	CR
ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO	60	04
POLÍTICA I	60	04
ECONOMIA A-I	60	04
LÓGICA DO PENSAMENTO CIENTÍFICO	60	04
SOCIOLOGIA I	60	04
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	60	04
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	60	04
MÉTODOS E TÉCNICAS PESQ. EM EDUCAÇÃO I	60	04
PRÁTICA EDUCATIVA I	60	04
ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	60	04

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	60	04
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	60	04
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	60	04
PRÁTICA EDUCATIVA II	60	04
FUNDAMENTOS ENS. LÍNGUA MATERNA	60	04
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	60	04
PRÁTICA EDUCATIVA III	60	04
DIDÁTICA-PEDAGOGIA	60	04
ALFABETIZAÇÃO: PROCESSOS E MÉTODOS	60	04
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III	60	04
ESTRUTURA E FUNC. ENS. 1 e 2 GRAUS I	60	04
CURRÍCULOS E PROGRAMAS I	60	04
METODOLOGIA ENS. 1o. GRAU: PORTUGUÊS	60	04
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IV	60	04
ESTRUTURA E FUNC. ENS. 1 e 2 GRAUS II	60	04
FUND. E MET.ENS. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	60	04
FUND. E MET.ENS. MATEMÁTICA I	60	04
FUND. E MET.ENS. DE HISTÓRIA	60	04
FUND. E MET.ENS. DE GEOGRAFIA	60	04
FUND. E MET. ENS. MATEMÁTICA II	60	04
FUND. E MET. ENS. CIÊNCIAS FÍSICAS	60	04

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO "EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR"

DISCIPLINA	C/H	CR
FUND. PSICOL. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1)	60	04
ORGANIZAÇÃO DA EDUC. PRÉ-ESCOLAR (1)	60	04
DIDÁTICA: ALTERNAT. NA PRÉ-ESCOLA (2)	60	04
ARTE E MOVIMENTO NA PRÉ-ESCOLA (2)	60	04
PE: ESTÁGIO SUP. EM ED. PRÉ-ESCOLAR I (1)	60	04
PE: ESTÁGIO SUP. EM ED. PRÉ-ESCOLAR II (2)	60	04

DISCIPLINAS OPTATIVAS

TÓPICOS ESPECIAIS EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
EDUCAÇÃO E TRABALHO
EDUCAÇÃO RURAL
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
TÓPICOS ESPECIAIS EM CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO I I
EDUCAÇÃO ESPECIAL
TÓPICOS ESPECIAIS EM MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
OFICINA DE ARTE-EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA
DIDÁTICA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS
OFICINA DE RECURSOS DIDÁTICOS

CURSO C
PEDAGOGIA MAGISTÉRIO PARA PRÉ-ESCOLA
ETAPA 01

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
HIST DA EDUC E DA PEDAGOGIA	04
INTROD PSICOLOGIA DA EDUCAC	02

INTROD A FILOSOFIA DA EDUCAC	02
INIC AS PRÁTICAS PEDAGOGICAS	03
PESQUISA EM EDUCACAO	03
SOCIOLOGIA	04
LINGUA PORTUGUESA	03

ETAPA 02

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I	04
PSI EDUC A CRIAN PRE-ESCOLAR	04
HIST DA EDUCACAO NO BRASIL	04
FILOS EDUC:FUND EXPER PEDAG	03
EDUC EVOL LING CRIANCA	03
ORGANIZACAO DA ESCOLA	03
PRÁTICA DESPORTIVA I	02
EDUC FIS RE PAR CRIANCAS	03

ETAPA 03

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
PSI EDU CRIANCAS S INICIAIS	04
PSI EDUCACAO TEOR APREND	03
PSICOGENESE LEITURA ESCRITA	04
EDU ART DRAM PLAST MUS	06
EDUCACAO E LITERAT INFANTIL	03

ETAPA 04

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
INIC A ESCRITA E LEITURA I	03
EDUCACAO E SAUDE	02
TEORIA DE CURRICULO I	03
EDUC MATEM CONST NUM CRIANCA	04
PSICOPED TERAPEUTICA I	04
CAMPO PROFISSIONAL	03
TECNOL EDUC CIENC TECN	03

ETAPA 05

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
ENS EST SOCIAIS CONT E DIDAT	04
ENS CIENC FIS BIO CONT DIDAT	02
DIDAT ORG CURRIC PRE ESCOLA	04
ARTE NA EDUCACAO INFANTIL	03
CONSTR DA LING NA EDUC INFAN	03
EST FUN INST EDU PRE ESC	03
ACAO PED CRI 0-3 ANOS	04

ETAPA 06

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
FILOS EDUC II PROBL FILOSOF	03
SOCIOLOGIA EDUCACAO II	04
PSICOPEDAGOG TERAPEUTICA II	04
INT PRAT INST PRE ESC 0-3	11

ETAPA 07

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
ACAO PED CRIANCAS 4-6 ANOS	03
INT PRAT PRE ES II CRI 3 6	12
COMPLEMENT A PRÁTICA PRE ESC	14

ETAPA 08

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
PRAT ANAL PRAT ESC PRE ESCOL	24

CURSO D

1ª série

	Carga horária
EDUCAÇÃO E FILOSOFIA	102
EDUCAÇÃO E HISTÓRIA	102
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA	102
EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA	51
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	51
PESQUISA EDUCACIONAL	102
SOCIOLOGIA GERAL	51
TOTAL	561

2ª série

CURRÍCULO ESCOLAR	51
DIDÁTICA	102
FUNDAMENTOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	51
LITERATURA INFANTIL	51
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO	51
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	51
PRÁTICA DE ENSINO A ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	51
PRÁTICA DE ENSINO EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES E NÃO ESCOLARES	51
TOTAL	459

3ª SÉRIE

EDUCAÇÃO EM CRECHES	51
ENSINO DE CIÊNCIAS	51
ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	51
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	51
ENSINO DE MATEMÁTICA	51
FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	51
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	51
FUNDAMENTOS DE CIÊNCIAS	51
FUNDAMENTOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	51
FUNDAMENTOS DA LÍNGUA PORTUGUESA	51
PRÁTICA DE ENSINO EM CRECHES	51
TOTAL	612

4ª SÉRIE

ARTE E EDUCAÇÃO	51
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	51
EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	51
EXPRESSÃO CORPORAL E MUSICAL	51
PRÁTICA DE ENSINO A PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	51
PRÁTICA DE ENSINO EM ENSINO PRÉ-ESCOLAR	51
PRÁTICA DE ENSINO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	51
RECREAÇÃO E JOGOS	51
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	51
TOTAL	510

COMPLEMENTARES OPTATIVAS

	CARGA HORÁRIA
EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO	51
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	51
ATIVIDADES ORIENTADAS EM EXTENSÃO	51
ATIVIDADES ORIENTADAS EM PESQUISA	51
ATIVIDADES ORIENTADAS EM PROJETOS DE ENSINO	51
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	51
DESENVOLVIMENTO AFETIVO E EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
DIVERSIDADE DE LINGUAGEM	51
EDUCAÇÃO RURAL	51
EDUCAÇÃO, NUTRIÇÃO, HIGIENE E SAÚDE DA CRIANÇA	51
GÊNERO, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE	51
INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	51
ÉTICA E EDUCAÇÃO	51
INICIAÇÃO À PESQUISA EDUCACIONAL PESQUISA EDUCACIONAL I	51
PESQUISA EDUCACIONAL II	51
OFICINA DE CIÊNCIAS	51
OFICINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	51
OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	51
OFICINA DE MATEMÁTICA	51
PSICOMOTRICIDADE	51

CURSO E
Disciplinas Obrigatórias
1º PERÍODO

	CRÉDITOS
PRODUCAO DE TEXTO I	4
POLITICA I	4
SOCIOLOGIA I	4
INTRODUCAO A FILOSOFIA	4
INTRODUCAO A METODOLOGIA CIENTIFICA	4
Total de Créditos	20

2º PERÍODO

	Créditos
PRODUCAO DE TEXTO II	4
POLITICA II	4
SOCIOLOGIA DA EDUCACAO I	4
METODOS QUANTITATIVOS EM EDUCACAO	4
FILOSOFIA DA EDUCACAO	5
Total de Créditos:	21

3º PERÍODO

	Créditos
ALFABETIZACAO I	4
HISTORIA SOCIAL DA CRIANCA	4
PESQUISA EM EDUCACAO I	4
HISTORIA DA EDUCACAO	5
INTRODUCAO A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	4
Total de Créditos	21

4º PERÍODO

	Créditos
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO	4

ALFABETIZACAO II	4
ARTE/EDUCACAO	4
LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZACAO	4
PESQUISA EM EDUCACAO II	4
INTRODUCAO A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	4
Total de Créditos	24

5º PERÍODO

	Créditos
FUNDAMENTOS METODOLOGICOS DE EDUCACAO PRE-ESCOLAR	4
EDUCACAO BRASILEIRA	4
PESQUISA EM EDUCACAO III	4
DIDATICA	4
ALFABETIZACAO III	5 Créditos
Total de Créditos	21

6º PERÍODO

	Créditos
PRATICA DE ENSINO NA PRE-ESCOLA	4
FUNDAMENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE MATEMATICA	4
FUNDAMENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE CIENCIAS	4
FUNDAMENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE GEOGRAFIA	4
FUNDAMENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE HISTORIA	4
METODOLOGIA DO ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA	3
Total de Créditos	23

7º PERÍODO

	Créditos
TRABALHO E EDUCACAO	4
CURRICULOS E PROGRAMAS	4
PRATICA DE ENSINO NAS SERIES INICIAIS DO 1O GRAU	4
METODOLOGIA DO ENSINO DE 2 GRAU	4
TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO	4
Total de Créditos	20

8º PERÍODO

	Créditos
PRINCIPIOS DE ORGANIZACAO E ADMINISTRACAO ESCOLAR	4
ORGANIZACAO DO TRABALHO PEDAGOGICO	4
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	4
AVALIACAO EDUCACIONAL	4
PRATICA DE ENSINO EM DISC PEDAGOGICAS DO 2 GRAU	4
Total de Créditos	20

Disciplinas Optativas

	Créditos
BIOLOGIA GERAL	5
GINASTICA I	4
DIREITO E LEGISLACAO SOCIAL	4
DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE	4
ORIENTACAO VOCACIONAL	4
MUSICALIZACAO E EXPRESSAO DRAMATICA	4
PLANEJAMENTO ESCOLAR	3
EDUCACAO DE 0 A 6 ANOS	4
EDUCACAO COMPARADA	4
EDUCACAO DE ADULTOS	4
EDUCACAO POPULAR	4

FUNDAMENTOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL	4
EDUCACAO ESPECIAL	4
FUNDAMENTOS DE HISTORIA DO BRASIL	4
HISTORIA DE SERGIPE I	4
GEOGRAFIA DO BRASIL	6
ANTROPOLOGIA I	4
CULTURA BRASILEIRA	4
SOCIOLOGIA II	4
SOCIOLOGIA DA EDUCACAO II	4
PSICOLOGIA DA EDUCACAO III	4
PSICOLOGIA GERAL	4
AQUISICAO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	4
PSICOMOTRICIDADE	4
PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL	4
INTRODUCAO A PSICOLOGIA SOCIAL	4
INTRODUCAO A DINAMICA DE GRUPO	4
MONITORIA I	2
MONITORIA II	2
MONITORIA III	2
MONITORIA IV	2

Anexo 3- Bibliografias das disciplinas

Disciplina: Prática e Análise da Prática na Educação Infantil I

ÁVILA Ivany e XAVIER, Maria Luisa. ***Plano de atenção à infância. Objetivos e metas na área pedagógica.*** Porto Alegre: Mediação, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. ***Literatura Infantil: gostosuras e bobices.*** 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BETTELLHEIM, Bruno. ***A psicanálise dos contos de fadas.*** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. ***Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.*** 9ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL, MEC. ***Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Infantil.*** Brasília, 1999.

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

CAVALCANTI, Zélia. ***Trabalhando com história e ciências na pré-escola.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

___. ***Arte na sala de aula.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. S. ***Educação Infantil: p'ra que te quero?*** Porto Alegre: UFRGS/Gov. Estado do RS, 1998.

CRAIDY, Carmem (org.) ***O Educador de todos os dias. Convivendo com crianças.*** Porto Alegre: Mediação, 1998.

DE LA TAILLE, Yves et al. ***Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.*** São Paulo: Summus, 1993.

DEHZEINZELIN, Monique. ***A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil.*** 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1996.

DERDIK, Edith. ***O desenho da figura humana.*** São Paulo: Scipione, 1990.

GALVÃO, Izabel. ***Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.*** Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÀNDEZ, F. VENTURA, Montserrat. ***A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio.*** 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, Jussara e SILVA, Maria Beatriz. ***Ação educativa na creche.*** Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. ***A avaliação na pré-escola. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.*** Porto Alegre: Mediação, 1996.

KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. ***Piaget para a educação pré- escolar.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KRAMER, Sônia. ***Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a Educação Infantil.*** São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, Marina M. ***O brinquedo-sucata e a criança.*** 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MOREIRA, Ana Angélica. ***O espaço do desenho: a educação do educador.*** São Paulo: Loyola, 1984.

OLIVEIRA, Marta Kohl. ***Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico.*** São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Vera e BOSSA, Nádia (org) ***Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.*** 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma (org.) ***Educação Infantil: muitos olhares.*** São Paulo: Cortez, 1994.

PALO, Mari José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. ***Literatura Infantil: voz da criança.*** São Paulo: Ática, 1992.***Pátio, revista pedagógica***, nº 7, nov. 98/jan. 99. Educação Infantil.

REDIN, Euclides. ***O espaço e o tempo da criança. Se der tempo a gente brinca.*** Porto Alegre: Mediação, 1998.

RODRIGUES, Maria Bernadette e AMODEO, Maria Celina. ***O espaço pedagógico na pré-escola.*** Porto Alegre: Mediação, 1997.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et alii. ***Creche, faz de conta e cia.*** Petrópolis: Vozes, 1992.

____. ***Os fazeres na educação infantil.*** São Paulo: Cortez, 1998.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In:SILVA, Luiz Heron e outros. ***Identidade social e a construção do conhecimento.*** Porto Alegre: PMPA, 1997.WORTMANN, Maria Lúcia (org.) ***O estudo dos vertebrados na escola fundamental.*** São Leopoldo: Unisinos, 1997.

ZILBERMAN, Regina. ***A literatura infantil na escola.*** São Paulo: Global, 1994.
ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro. ***Leitura: perspectivas interdisciplinares.*** São Paulo: Ática, 1995.

Disciplina: ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Sobre Arte-Educação (Concepções, linhas teórico-metodológicas , histórico)

COLI, Jorge. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 5 ed.
DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
FUSARI, MARIA e FERRAZ, Maria H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992
MACHADO, Marina M. *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola, 1995.
OSTROWER, Fayga. *Por que criar?* Fazendo Artes. Rio de Janeiro: n.9,p.3,1996.
SAMARANI, Maria. *CDE 30 anos.* Porto Alegre: CODEC/RS, 1990.
VIEIRA DA CUNHA, Susana R. *Educação Artística e conhecimento da realidade*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado, FACED/UFRGS, 1994.

Sobre o desenvolvimento gráfico-plástico

CAMARGO, Luis. *Pode rabiscar, tia*? Rio de Janeiro: Fazendo Artes, n.14, p.4-9, 1989.
CAVALCANTI, Zélia (org). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
CRAIDY, Carmem M. *O Educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.* Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
DERDYK, Edith. *O desenho da figura Humana*. São Paulo: Scipione, 1990.
_____ *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1990.
MARTINS, Miriam. *Didática do ensino de arte: A lingua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte.* São Paulo: TFD, 1998
MÉREDIEU, Florence. *O desenho Infantil*. São Paulo: Cultrix, 1981.
MOREIRA, Ana A . *O Espaço do desenho a educação do educador.* São Paulo: Loyola, 1984.
RICHTER, Sandra R. S. Criança e Pintura: ação e paixão do conhecer na Educação Infantil. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado UFRGS/FACED, 1998.
PERALTA, Cleusa e MEIRA, Marly. *Arte Infantil.* In Educação para Crescer - Projeto Melhoria da qualidade do ensino. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação/RS, 1991.
_____ *Desenho e construção do conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
VIEIRA DA CUNHA, Susana R.(org) Cor, som e movimento. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

Disciplina: Ação pedagógica de 0 a 3 anos

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. (5° ed) São Paulo: Scipione, 1995.
ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara,1981.
ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Conferência Nacional de Educação para todos*. Brasília, Brasil/MEC, 1994. pp. 88-92.
BARBOSA, Maria Carmen e HORN, Maria da Graça. Por uma pedagogia de projetos na Escola Infantil. *Pátio. Revista Pedagógica, n° 7*, pp. 28-31, nov. 98/jan. 99. Educação Infantil.
BARBOSA, Maria Carmen Trabalhando com projetos da Educação Infantil. In: XAVIER, Maria Luisa E DALLA Zen, Maria Isabel (org.) *Planejamento em destaque. Análises menos convencionais. Cadernos de Educação* Básica. Porto Alegre: Mediação, 2000. pp. 75-96.
BANDILOI, BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susana. *Manual de Educação Infantil. De 0 a 3 anos.* 9° Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
BUJES, Maria Isabel E. *Criança e brinquedo: feitos um para o outro*? (no prelo).
CARVALHO, Mara; RUBIANO, Márcia. Organização do espaço em instituições pré escolares. In: OLIVEIRA, Zilma (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo, 1994, pp. 107-130.
CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). *Educação Infantil: p'ra que te quero?* Porto Alegre: Artemed, 2001. (Todos os colaboradores).

CRAIDY, Carmem (org.). *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: Pedagogias Culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. pp. 167-179.
FERREIRA, Maria C. et alii. *Creche, faz de conta e cia*. São Paulo: Vozes, 1992.
_____ *Fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Vozes, 1999.
FISHER, Rosa O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre. v. 22 n. 2, pp.59-80. jul/dez. 1997.
FONSECA, Lúcia L. *O universo da sala de aula: uma experiência em Pedagogia de Projetos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
GALVÃO, Izabel. Wallon e a Criança. In: *Revista Criança*. MEC. n. 33 dez. 1999. pp. 2-7.
GIROUX, Henry A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tadeu Tomaz e MOREIRA, Flávio (org.). *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de janeiro: Vozes, 1995.
HOFFMANN, J. *Avaliação da pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
KAMII, C. & DEVRIES, R. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
KAMII, C. & DEVRIES, R. *O conhecimento físico na educação pré-escolar. Implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
KOHL, Marta de Oliveira. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo. Scipione, 1995.
KUHLMANN, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
LA TAILLE, Ives; KOHL, Marta; DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vygotsky e Wallon*. São Paulo: Summus, 1992.
LOPES, Guacira. Segredos e mentiras do currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: HERON, Luiz da Silva. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Petróplis, 1998 p. 33-47.
MEYER, Dagmar Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo. In: HERON, Luiz da Silva. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Petróplis, 1998. pp. 369-380.
OSETTO, Luciana E. (org.) *Encontros e encantamentos na educação infantil. Compartilhando experiências de estágio*. São Paulo: Papirus, 2000.
PIAGET, Jean. *A formação do símbolo. Imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
PIAGET, Jean O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. *Padrão Referencial de Currículo*: 1ª versão, educação infantil. Porto Alegre, 1998.
SABER, Maria da Glória. *A construção da inteligência pela criança*. São Paulo: Scipione, 1989.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta pedagógica da Educação Infantil. In: *Cadernos Pedagógicos 15*. Porto Alegre, abril/1999.
SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
_____ (org.). O que é afinal, Estudos Culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. pp. 98-145.
VIEIRA DA CUNHA, Susana (org.). *A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
VYGOTSKY, L. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
WADSWORTH, Barry. *Inteligência e afetividade da criança*. São Paulo: Pioneira, 1992.
WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.
WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa Edições 70, 1968.
ZABALZA, Miguel. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Fitas recomendadas (Acervo da Central de Produções da UFRGS)

Nº 24 – Como se desenvolve a mente dos bebês (35 min)
Nº 25 – Zero a seis (4 h)
Nº 32 – El primer año de vida (23 min)
Nº 133 – Descobrindo o mundo com os bebês (8 min)
Nº 165 – Construindo materiais para interação pedagógica com bebês (18 min)
Nº 195 – Zilma de Oliveira: as interações sociais e o desenvolvimento infantil na creche. (1 h 40 min)
Nº 210 – Nossa creche respeita criança (10 min)
Nº 214 – E assim nasce um projeto..." (25 min)
Nº 227 – Construindo a adaptação à escola infantil para aprender prazerosamente (7 min).
Nº 288 – Descobrindo sons e sensações no berçário (10 min)

Disciplina: CAMPO PROFISSIONAL

ARROYO, Miguel. **Escola plural**. Proposta Político-Pedagógica. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, 1994.
CARVALHO, Marília Pinto de Carvalho. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.
CHARLOT, Bernard. *A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares*. In: AZEVEDO, José Clóvis de (org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/SMED-POA, 2000.
DALLA ZEN, Maria Isabel. **Projetos Pedagógicos: cenas de sala de aula.** Mediação: Porto Alegre, 20001, Cadernos de Educação Básica, n. 07.
FONSECA, Cláudia. *O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família.* In: SOUSA, Edson Luiz André de (org.). **Psicanálise e colonização:** leituras do sintoma social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
GIROUX, Henry. *O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional.* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
HICKMANN, Roseli Inês. **Estudos Sociais: outros saberes, outros sabores.** Mediação: Porto Alegre, 2002, Cadernos de Educação Básica, n. 8
HICKMANN, Roseli Inês. *Escola e família: tênues limites da disciplina.* In: XAVIER, Maria Luisa M. el. al. **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões.** Mediação: Porto Alegre, 2002.
KULHMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: **Currículo: questões atuais**. Antônio Flávio B. Moreira (org.) Campinas, SP: Papirus, 1997.
PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Projetos de Trabalho: reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural**. Secretaria Municipal de Educação, 1995.
SÃO PAULO. **Programa de expansão e melhoria do ensino pré-escolar na região metropolitana de São Paulo**. Secretaria Estadual de Educação, 1994.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã.** In: Cadernos Pedagógicos, SMED: Porto Alegre, n.09, dezembro, 1996.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. In: Cadernos Pedagógicos, SMED: Porto Alegre, n. 15, abril, 1999.
STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. *Sem segredos: cultura infantil, saturação da informação e infância pós-moderna.* In: **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. (org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
XAVIER, Maria Luisa M. *A escolarização inicial: das concepções teóricas às metodológicas.* In: **Cadernos Pedagógicos**. Número 11, SMED/Porto Alegre, Dezembro, 1996.
XAVIER, Maria Luisa M et al. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000, Cadernos de Educação Básica, n. 05.

⇒ Filmes: Quando tudo começa - Nenhum a menos - A invenção da infância - Filhos do Paraíso
⇒ Vídeos: Ciranda, cirandinha – Cláudia Fonseca e O Futuro da Terra – MST
⇒ Palestra (em vídeo): "Vivendo a escola: dilemas na contemporaneidade" – José Outeiral

Anexo 4- Bibliografia Italiana

BIBLIOGRAFIA ITALIANA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL TRADUZIDA EM PORTUGUÊS [1]

BARTOLOMEIS, Francesco. **A nova escola infantil- as crianças dos 3 aos 6.**. Ed.Livros Horizinte, Lisboa,1982.

BECCHI, Egle. Retórica da infância. PIACENTINI, Telma A. (org.) A modernidade, a infância e o brincar - **Perspectiva**. Florianópolis/S C, UFSC-NUP/CED, ano 12, n. 22, p. 63-95, agosto/dez. 1994.

BECCHI, Egle (et. al) **Avaliando a pré-escola- uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Editora Autores Associados. (no prelo)

BELOTTI, Elena G. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos** - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BORGHI, Batista. As escolas infantis municipais de Modena I: o modelo. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 93-108.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas Italianas**: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcrita a partir de diferentes dialetos. São Paulo. Cia das Letras, 1992.

COMISSIONNE MINISTERIALE. As novas orientações para uma escola da infância (tradução do italiano: *Carlo Alberto Dastoli*). FARIA, *Ana Lúcia G. de.* (org.) *Grandes políticas para os pequenos.* **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 37, p. 68-100, 1995 (publicada em 1996).

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática In. ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 63-92, 1998.

FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania. A cidade como comunidade educadora. **Educação e Sociedade**. n.78, 2002.

GALARDINI, Annalia. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. In: **Anais** do IV Simpósio Latino-Americano sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, nov. 1996.

_____. Avaliação da qualidade no atendimento à infância. In: **Anais** do IV Simpósio Latino Americano sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília, nov. 1996.

----------L'essere e il fare dei bambini: esperienze e prospettive dei servizi educativi prescolari in Italia. Anais **do Seminário internacional da OMEP**, RJ, p.5-17,2000.

GARUTI, Nives. As escolas infantis municipais de Modena II: as práticas educativas. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 119-140.

GHEDINI Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortes e FCC, 1994, p. 189-209.

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. Uma Profissão a ser Inventada: o educador da 1ª infância. **Pro-posições**. n. 28, p. 75 – 98, 1998.

ONGARI, Bárbara e MOLINA, Paola. **A profissão da professora de creche- uma pesquisa realizada no interior da creche.** São Paulo: Cortez. (no prelo)

[1] Faculdade de Educação da Unicamp/Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação/Gepedisc-Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-cultural/Sub grupo de Estudos em Educação Infantil. (coordenadora: Ana Lúcia Goulart de Faria)

PANCERA, Carlo. Semânticas da infância. PIACENTINI, Telma A. (org.) A modernidade, a infância e
o brincar. **Perspectiva**. Florianópolis/SC, UFSC-NUP/CED, ano 12, n. 22, p. 97-104, agosto/dez, 1994.
RABITTI,Giordano. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
RODARI, Gianni, **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.
TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BIBLIOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL ITALIANA (em portugues)

BALAGEUR,Irene e MESTRES,Juan e PENN,Helen. **A qualidade nos serviços para a infância** - documento de discussão. Comissão da Comunidade Européia: direção geral- ocupação,relações industriais e serviços sociais. Rede para infância da Comissão Européia,1992.
BARBOSA, M. Carmem. (resenha) Educação Infantil na Itália: 4 publicações da Editora Artes Médicas. **Pró-posições**, n. 28, p. 195 – 197, 1998.
CAMPOS, Maria M. A cidade das crianças (resenha do livro La città dei bambini). **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, SP: n. 4, 1997.
EDWARDS,Carolyn e GANDINI,Lella e FORMAN,George (orgs.) **As cem linguagens da criança** - a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
FARIA, Ana Lúcia G. Impressões sobre as creches no norte da Itália - *bambini si diventa*. IN: CAMPOS, Maria e ROSEMBERG, Fulvia (orgs.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. SP: Cortez/FCC, 1994.
FARIA, Ana lúcia G. Da escola materna à escola da Infância: a pré-escoal na Itália hoje. **Cadernos Cedes**, 37, p.63-67, 1995.
FARIA, Ana Lúcia G. Apresentação à edição brasileira do 'Manual de educação infantil de 0 a 3 anos' organizado por Susanna Mantovani e Anna Bondioli (Artes Médicas, 1998) e também publicada na revista **Pátio**, n.7,1999.
GANDINI,Lella e EDWARDS, Carolyn. **Bambini:a abordagem italiana à educação infantil**. Portao Alegre: Artes Médicas, 2002.
GUIMARÃES, Daniela e LEITE, Maria Isabel. Pensando a educação (infantil) a partir de autores italianos: uma resenha crítica da bibliografia traduzida para o português. **Cadernos da PUC-RJ, departamento de educação**, n.43,1999.
GUIMARÃES. Daniela e LEITE, M. Isabel (resenha) Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. **Educação e Sociedade** n.75, p.307-311,2001.