

## EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Moema de Albuquerque **Kiehn** – UFSC – moema@kiehn.org

Agência Financiadora: CNPq

O núcleo do presente trabalho é o debate em torno dos elementos constitutivos do currículo para o curso de pedagogia e suas possíveis implicações educativas, especialmente no que diz respeito à formação de professores para atuar junto às crianças pequenas (zero a seis anos). Embora saibamos que este profissional tem uma história de formação assentada em cursos de nível médio (antigo 2º grau<sup>1</sup>), as discussões sempre apontaram para a importância de esta formação ser assumida pelo ensino superior.

Tal preocupação tornou-se pauta de discussão da agenda política e da área acadêmica por volta do final dos anos 90, muito em consequência do texto apresentado pela lei 9394/96 que propunha em seu artigo 87, inciso 4º: “Até o final da Década da Educação<sup>2</sup> somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Ao mesmo tempo em que a lei estabelecia a formação em nível superior, engendrava também mecanismos para aligeirar ou até mesmo simplificar a realização desta formação, através da criação de uma nova modalidade de curso, paralelo ao curso de Pedagogia, denominada Curso Normal Superior que passaria a ter como função a formação dos professores para a educação infantil. Essa disposição legal desencadeou uma série de debates calorosos na área da educação, uma vez que apontava na direção contrária às críticas gestadas no campo da educação infantil que referendavam a necessidade da formação do respectivo professor no âmbito das universidades, com currículos que não atuassem em detrimento, nem do espaço de reflexão social, política e epistemológica e nem da necessária inserção prático-pedagógica. Acrescia-se a essas expectativas dos profissionais da educação da infância, a expectativa do aprimoramento de políticas de profissionalização que propiciassem uma formação continuada alimentadora de ganhos na direção de uma intervenção educativa de qualidade socialmente referenciada.

---

<sup>1</sup> Ver Pimenta (1994)

<sup>2</sup> A *Década da Educação* citada no artigo 87 referia-se ao período marcado entre 1997 e 2007, onde políticas de formação profissional para educação básica deveriam prever a formação dos professores em nível superior (Kishimoto, 1999).

Ao resgatar as informações a respeito da instauração do espaço da educação infantil na sociedade brasileira, é fundamental observar que no âmago de tal constituição distingue-se a ocorrência de uma dupla função proposta e exercida pelas instituições infantis: por um lado, destaca-se a função de assistência (cuidado), orientada para o atendimento às crianças pobres; por outro, destaca-se a função educativa (ensino), orientada para as crianças das classes economicamente mais abastadas<sup>3</sup>. No rastro dessa história, a ampliação gradativa da relevância dada à educação infantil passou a exigir o crescimento de pesquisas que dessem visibilidade às especificidades das instituições responsáveis pelas crianças, assim como a preocupação com a formação dos professores que atuariam junto às crianças menores de sete anos.

O crescimento da produção científica na área tem cumprido um papel imprescindível, uma vez que ao suscitar análises, reflexões e debates ajudam a destacar meios de atuação significativos para a educação infantil, bem como indicam a importância de rever e analisar os currículos dos cursos de pedagogia que constituem a base formadora dos professores desse nível de ensino.

O ponto principal desse movimento reflexão sobre a ação docente me parece ser a importância da indissociabilidade entre teoria e prática enquanto fonte de conhecimento e de transformação da ação pedagógica. Kramer (1994), parece concordar com isso ao afirmar: “[...] cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se para ela de forma crítica” (1994, p.17). Caso contrário incidiríamos na dicotomia entre teoria e prática e, conseqüentemente, no empobrecimento da capacidade de reflexão sobre os elementos advindos da prática pedagógica em consonância com as orientações teóricas.

Nessa perspectiva tomo como ponto de partida o reconhecimento de que toda e qualquer instituição educativa se constitui de espaços estruturados por meio de programa ou matriz curricular, nos quais são estabelecidos traços específicos e contingentes de organização do sistema cultural de uma determinada sociedade historicamente situada.

Partindo deste pressuposto pode-se afirmar que o currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros, ou uma mera organização burocrática do ensino, pelo contrário, é um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional:

---

<sup>3</sup> Sobre este aspecto ver Kulhmann (1998), Kramer (1994), Campos (1999).

[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2002, p.08).

Por outro lado, quando organizado com a participação do grupo social ao qual se destina, o currículo pode constituir-se de elementos culturais e conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, considerados preferenciais ou prioritários no sentido de responder as demandas de um determinado contexto social, histórico e cultural.

Sendo assim, o conhecimento sobre quais elementos culturais deva ser considerado e que merecem ser preservados e perpetuados para as novas gerações, permite identificar a intencionalidade hegemônica, explícita ou implícita, na seleção definida como objeto de ensino.

Desta forma, interessa saber de que forma essa formação acontece nos cursos de Pedagogia, uma vez, que os currículos estão elaborados a partir de determinadas orientações teóricas e metodológicas que correspondem a interesses hegemônicos, vindo a culminar com seleção de conteúdos intelectuais a serem aprendidos. Parafraseando Popkewitz (1997), um currículo é uma prática socialmente construída e politicamente determinada. E ainda, afirma que as orientações presentes no currículo de algum modo:

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

Nessa direção Sacristán (2000) levanta questões sobre o currículo contundentes com as discussões sobre o caráter político, social e balizador das ações pedagógicas, uma vez que ele afirma que:

Os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, têm uma forte incidência no mercado do trabalho (...) Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade (Sacristán, 2000, p. 108).

É interessante perceber que vivemos um período de conseqüências do processo de mudança na estruturação curricular dos cursos de Pedagogia desde a aprovação em 13 de dezembro de 2005 das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais que tem como principal orientação a docência para o ensino fundamental e para a educação infantil.

Num esforço de síntese vê-se que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia traz como eixo central de orientação para os cursos de Pedagogia a formação de professores circunscrita às funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesse documento consta que a organização do curso de Pedagogia se dará conforme a seguinte indicação: “O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (MEC, 2005).

Vale destacar que o processo de elaboração e de aprovação desta Lei representou um marco político de negociações entre os órgãos governamentais que representavam o Estado e a sociedade civil através de suas associações<sup>4</sup>. Portanto, os avanços e as permanências presentes neste documento expressam os resultados da luta de forças e de interesses somado aos limites inerentes as negociações no campo da política.

Entendo, contudo, que esta lei simboliza uma conquista no campo educacional, uma vez que ela assegura a formação dos professores de educação infantil bem como, dos professores do ensino fundamental nas universidades, e ao mesmo tempo,

---

<sup>4</sup> ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades das Universidades Públicas do País), entre outras associações.

institucionaliza uma prática que já vinha acontecendo em algumas unidades federais referente à oferta conjunta a formação para o ensino fundamental e para a educação infantil. Agora nos interessa saber de que forma esses cursos acontecerão, será que veremos contemplados nestes cursos as especificidades das crianças e de sua educação independente do nível de ensino que possam frequentar, prevalecendo uma educação para a infância? Ou teremos a formação para educação infantil secundarizada em detrimento do ensino fundamental, quando não, a ocorrência de um ajustamento equivocado do currículo do ensino fundamental para educação infantil, uma vez que, o primeiro já tem uma trajetória de formação consolidada?

Com bases nestas questões supracitadas, considero imprescindível conhecer como os cursos de Pedagogia das Universidades Federais no Brasil se constituem enquanto espaço de formação de professores de educação infantil. Para que se possa promover uma discussão aprofundada teoricamente sobre os elementos balizadores que tratam das funções educativas na educação infantil em consonância com a formação de professores de crianças pequenas. Esta é a parte considerável das motivações para a realização da pesquisa que ora apresento.

Esta pesquisa parte do levantamento dos currículos das universidades federais do país que ofereceram cursos de Pedagogia com formação de Professores de Educação Infantil nos anos de 2005<sup>5</sup>, através de endereços eletrônicos do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e das próprias universidades objetivando identificar as orientações e pressupostos teóricos que permeiam as configurações de criança e infância e sua educação enunciadas nesses documentos.

A partir das informações disponíveis em meio eletrônico das universidades federais, foi possível identificar e selecionar dados significativos que possibilitaram a elaboração de um mapeamento detalhado da estrutura curricular encontrada nos cursos de pedagogia, na tentativa de desvelar o espaço reservado no corpo curricular para o estudo e (re) conhecimento da criança, da infância e de sua educação, e ainda buscar perceber as áreas de estudo privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar.

---

<sup>5</sup> Foi estabelecido esse recorte temporal (2005) por estarmos vivendo um processo de mudança das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em 13/12/2005 e que deve prevalecer nos próximos anos.

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

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

A idéia central que advogo pressupunha que a análise da matriz curricular, realizada através do conjunto disciplinar, das ementas, da seleção de alguns conteúdos e da identificação das especificidades que tornam a formação para professores de educação infantil diferente dos demais cursos, permite conhecer os fundamentos que balizam os cursos de Pedagogia para a formação de professores de Educação Infantil no país. A técnica considerada mais apropriada para conseguir atingir o objetivo supra proposto foi a de análise de conteúdo. A escolha cautelosa por esta técnica metodológica se deu por estarmos lidando com documentos legais produzidos em uma sociedade dividida em classes e que, portanto, sinalizam interesses específicos de grupos e de classes dessa sociedade, os quais, possivelmente, demarcam em suas entrelinhas as condições contextuais de sua produção.

Considerando as variantes que surgiram durante a recolha dos dados nos endereços eletrônicos das universidades<sup>6</sup> e os encaminhamentos decorrentes da técnica metodológica escolhida, foram selecionadas para compor o *corpus* de análise desta pesquisa as universidades que disponibilizaram sua matriz curricular com a apresentação do conjunto de disciplinas e suas respectivas ementas quando apresentadas ou disponibilizadas e as horas destinadas a cada disciplina, e ainda, as universidades que informavam apenas a matriz curricular com as devidas disciplinas e horas, mas que não

---

<sup>6</sup> Vale a pena dizer que as informações que utilizo nesta pesquisa são restritas àquelas que se encontravam nas referidas páginas eletrônicas.

foram apresentadas ou encontradas as suas ementas<sup>7</sup>. Vejamos abaixo a relação das universidades federais selecionadas para compor o *corpus* de análise desta pesquisa:

### RELAÇÃO DAS UNIVERSIDADES SELECIONADAS PARA ANÁLISE

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

É importante registrar que do total de dezenove universidades previamente selecionadas, três delas não disponibilizaram ou não foram encontradas até aquela data as matrizes curriculares com suas respectivas disciplinas e ementa<sup>8</sup> e por isso não aparecem na constituição do quadro supracitado, são elas: Universidade Federal do Acre (UFAC), e a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) na região Norte e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) na região Centro Oeste. Tem-se em mãos efetivamente a matriz curricular de dezesseis universidades, sendo que treze apresentaram as ementas e apenas quatro suas bibliografias.

Foi registrada cada disciplina com sua respectiva carga horária e ementa, quando apresentada, e fez-se um cruzamento entre os cursos, a fim de perceber a presença e a ausência de similaridades e discordâncias na estrutura curricular dos mesmos. Em respeito às especificidades e autonomia de cada curso na constituição de

<sup>7</sup> As ementas foram utilizadas como componente auxiliar para a compreensão e categorização do conjunto disciplinar que constituem os currículos analisados.

<sup>8</sup> O período de coleta de dados foi de julho a dezembro de 2005.

seu currículo foi registrado fielmente o nome de cada disciplina subjacente à determinada área de conhecimento.

Essa medida propiciou a apresentação de um panorama extremamente diversificado e complexo do ponto de vista da organização curricular, uma vez que, a estrutura curricular de base que orienta os cursos de Pedagogia está delineada a partir de três eixos, quais sejam: Fundamentos Teóricos, Metodologias e Prática<sup>9</sup>. Entendendo que não seria possível seguir esta indicação estrutural, em função do universo de áreas de conhecimentos e disciplinas expressa nos currículos analisados, foi necessário redefinir os eixos orientadores, com base nas disciplinas presentes no material estudado. Essa iniciativa surge com a intenção de contemplar a grande maioria das disciplinas, respeitando as especificidades de cada instituição. Nessa perspectiva os três eixos orientadores assumem a seguinte configuração: Fundamentos Gerais, Formação Pedagógica e Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil.

Definiram-se como Fundamentos Gerais as diversas áreas de conhecimento que historicamente vêm contribuindo e exercendo influência na constituição da Educação, bem como a ocorrência de novas áreas que pela importância de seus saberes têm enriquecido efetivamente as discussões no campo educacional. Entende-se por Formação Pedagógica a composição disciplinar instituída para tratar diretamente do processo pedagógico e suas implicações no âmbito das instituições educacionais.

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

É importante lembrar que o critério utilizado para a formação desse terceiro eixo que trata da Formação Específica para a Educação Infantil foi a seleção de disciplinas que apresentavam explicitamente a especificidade da docência com crianças pequenas por sua denominação semântica ou por intermédio do conteúdo expresso nas ementas, às quais tivemos acesso.

Com a intenção de permitir uma maior elucidação sobre as questões levantadas até o momento, apresentarei um quadro comparativo que possibilita a visualização quantitativa, através de valores percentuais das áreas de conhecimento encontradas nos

---

<sup>9</sup> Ver Scheibe; Aguiar (1999).

currículos de formação para professores de educação infantil que constituem os três grandes eixos orientadores dos currículos analisados.

### QUADRO COMPARATIVO

#### FUNDAMENTOS GERAIS

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

#### FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Metodologia Específica de Ensino	- Português - Matemática - Estudos Sociais - Ciências	100,00%
Prática Pedagógica/Estágio		100,00%
Didática		94,44%
Linguagem e Língua Portuguesa		88,89%
Currículos e Programas		83,33%
Área de Formação Específica da Educação		77,78%
Educação Física		55,56%
Português Instrumental/ Produção de Texto		55,56%
Arte		55,56%
Avaliação		50,00%
Organização e Planejamento Pedagógico		38,89%
Trabalho Conclusão de Curso/Monografia		38,89%
Seminário Especial		33,33%

#### FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

### **Tecendo Algumas Considerações:**

A iniciativa de construir um mapeamento a partir da identificação dos programas disciplinares que compõem os currículos dos cursos de formação para professores de educação infantil no ano de 2005, possibilitou identificar de que maneira as crianças e a infância aparecem tomadas como objeto de estudo, bem como de perceber a quais áreas de estudo são dado prioridade e quais orientações teóricas prevalecem como matrizes na interlocução disciplinar expressa nesses documentos.

De acordo com as informações anotadas neste quadro comparativo, chama a atenção à primeira vista, a predominância quantitativa de áreas de conhecimento na constituição dos Fundamentos Gerais e da Formação Pedagógica, em comparação com o acervo de áreas ou campos de conhecimento que integram a Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil.

Este é um dado no mínimo instigante, uma vez que essas informações foram extraídas dos currículos de formação para professores de educação infantil, ainda que saibamos que a formação para educação infantil não é objeto formativo do curso de Pedagogia, já que esta formação acontece em caráter de habilitação dentro das condições que lhe cabe fazê-la, ou seja, num espaço de tempo reduzido com disciplinas e conteúdos restritos. Entretanto pressupõe-se essencialmente que se faça uma incursão teórica, a fim de possibilitar ao egresso, acesso aos conhecimentos que circundam a constituição da educação infantil, bem como, apresentar embates e debates oriundos da tentativa de delimitações de papéis, funções, espaços, políticas, somados a defesa da especificidade deste nível de educação.

Assim podemos afirmar que a formação para professores de educação infantil permanece numa posição de segunda ordem considerando que a prioridade está na formação para professores das séries iniciais do ensino fundamental. Esta colocação secundarizada, representa de modo geral, o entendimento e o lugar de importância concebida à formação de professores que atuam junto à educação das crianças pequenas dentro do universo acadêmico.

Com base nas informações obtidas a partir do levantamento das áreas de conhecimentos e das disciplinas subjacentes a esses saberes, foi possível identificar na totalidade dos currículos de Pedagogia que oferecem à formação em educação infantil a prioridade da formação pautada nos fundamentos teóricos, os quais estabelecem como

áreas de conhecimento protagonistas nesse processo a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia a História. Deste modo, a tônica do esvaziamento da função teórica nesses cursos não é verdadeira, uma vez que tomamos conhecimento da permanência dessa trajetória de afirmação da importância do caráter teórico na formação dos professores, ainda que a ênfase esteja localizada no aspecto macro da organização e constituição da sociedade.

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

Nesta direção Rocha (1999) chama a atenção para o fato de que o trabalho a ser desenvolvido junto as crianças de zero a seis anos de idade implica em redimensionar posições teórico-metodológicas com vistas a orientar a “[...] ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como ‘tempo de direitos’” (ROCHA, 1999, p. 52, grifo da autora). Esse processo de mudança de paradigma torna-se perceptível à medida que nos deparamos com áreas de conhecimento tradicionais na constituição da educação e na interlocução com a pedagogia como, a Psicologia, Sociologia, Filosofia, Biologia e História aliada ao surgimento de outros saberes, como mostra o quadro acima, um movimento de inserção no campo disciplinar de conteúdos que contemplam a discussão sobre o processo de constituição da criança, da infância e de sua educação, sobretudo sobre as implicações pedagógicas que decorrem destas reflexões para a formação dos professores.

Os documentos analisados revelaram algumas regularidades e avanços no que diz respeito à formação docente dos professores para a educação infantil. Num esforço de síntese podemos afirmar que percebemos duas perspectivas distintas de formação para professores de educação infantil. Primeiramente podemos citar a influência do modelo escolar expresso pelos objetivos educacionais peculiares ao ensino fundamental que, tradicionalmente, concedem prioridade aos domínios elementares e à construção de

conceitos de forma sistemática através de processos de ensino–aprendizagem de conteúdos das mais diferentes áreas do conhecimento. Nesta direção, pudemos notar que algumas ementas expressam a preocupação com temas subjacentes à alfabetização, aos domínios de conceitos das mais diversas áreas de conhecimento, bem como apresentam de forma *didatizada* os elementos lúdicos, como a brincadeira, o jogo e a arte.

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

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

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

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

Ademais gostaria de concluir sem a intenção de encerrar as inúmeras possibilidades de estudo e investigação, mas com a expectativa de que a realização dessa pesquisa possibilite enriquecer e fazer avançar os debates oriundos da área da educação, principalmente no que se refere à formação dos professores de educação

infantil, num esforço na direção de constituirmos uma educação de qualidade para a infância brasileira.

## REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**. 2005.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação Sociedade** [online]. 1999, vol. 20, no. 68, pp. 126-142. ISSN 0101-7330.

CAMPOS, Roselane Fátima. **O cenário de formação de professores no Brasil** – analisando os impactos da reforma da formação dos professores (versão preliminar). Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, agosto de 2004.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A Educação Infantil nos Currículos de Formação dos Professores no Brasil**. 2007, 153f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade** [online]. 1999, vol. 20, no. 68, pp. 61-79. ISSN 0101-7330.

KRAMER, Sonia. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas**. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./ MEC/SEF/COEDI. – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

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

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. (Org). – 3ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério – 2º Grau. In: BRASIL. Ministério da

Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.**/ MEC/SEF/COEDI. – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: **Os professores e sua formação.** Portugal, Dom Quixote, 3ª Ed. p.35-50, 1997.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999, 290 p.

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

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

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 220-238, dez 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2ª edição revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições.** vol.10, nº1, 28-39, março de 1999.