



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Gicelma de Oliveira Cavalcante

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO
SUPERIOR: Uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas
para se repensar essa formação (2000 – 2013)**

Maceió/AL
2014

Gicelma de Oliveira Cavalcante

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO
SUPERIOR: Uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas
para se repensar essa formação (2000 – 2013)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Lenira Haddad.

Maceió/AL
2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

- C167f Cavalcante, Gicelma de Oliveira.
Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000-2013) / Gicelma de Oliveira Cavalcante. – 2014.
136 f.
- Orientadora: Lenira Haddad.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.
- Bibliografia: f. 100-107.
Apêndices: f. 108-136.
1. Ensino superior. 2. Professores – Formação. 3. Educação infantil. 4. Educação Pré-escolar. 5. Professores de ensino pré-escolar – Formação. I. Título.

CDU:371.13

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



“FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO
SUPERIOR: Uma Reflexão acerca das Contribuições das Pesquisas Científicas para se
Repensar esta Formação”

GICELMA DE OLIVEIRA CAVALCANTE

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Lenira Haddad (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)

Profª. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinador Interno)

Profª. Dra. Maria Helena Cordeiro (UFFS)
(Examinadora Externa)

***Suba o primeiro degrau com fé.
Não é necessário ver toda a
escada. Apenas dê o primeiro
passo.***

(Martin Luther King Jr., 1929-1968)

Este trabalho não teria sentido algum se, para além dele, não existisse amor, cumplicidade, solidariedade, gargalhadas impossíveis de controlar, desafios, comoção, lágrimas sem fim, recomeço, paixão, delicadezas da alma, força, fraquezas que paralisam, alívio na hora certa, consciência do outro, superação. Dedico as horas e a energia dispensadas a este trabalho a todos e todas que, durante este tempo, contribuíram para minha compreensão a respeito do que realmente importa nessa caminhada transitória chamada VIDA.

AGRADECIMENTOS

Àquele que È e a partir do qual todas as coisas passaram a existir. Minha eterna gratidão e reconhecimento.

Ao meu esposo. Quando lhe conheci eu imaginei ter encontrado o melhor amigo, companheiro, amante, parceiro, cúmplice para toda vida. Vinte e cinco anos depois vejo que subestimei a sua capacidade de ser. Você é admirável! O seu otimismo, acolhimento, sua persistência, força, equilíbrio e imperfeição, fazem de você a parte mais deliciosa e imprescindível da minha vida. Amo você, sempre.

Ao meu filho Thiago e às minhas filhas Ana Letícia e Ana Clara. Vocês JAMAIS poderão imaginar o quanto eu amo ter vocês, o quanto eu amo vocês, o quanto vocês me fazem feliz. Vocês são responsáveis por atraírem minha atenção, simpatia, respeito e confiança. Admiro as escolhas que fazem na vida e o que decidiram ser.

Aos meus pais, Jório e Letícia, e irmãos(a) queridos(a): Não importa se estamos juntos ou distantes. A minha existência esta ligada a vocês por um laço de amor eterno. O que importa é que temos uns aos outros. Amo vocês.

Aos meus amigos(as): Amaro, Ivelone, Elizabete, Vânia, Adriana Machado, Reginaldo Carvalho, Clístenes, Milka e Edjane. Não posso imaginar meu caminho sem a presença tão afetuosa de vocês. Não poderia encontrar melhores parceiros para rir, discutir, se divertir, brigar, fazer as pazes, se aninhar. Obrigada.

Às bolsistas Layse e Stefania, tão queridas! Parabéns pela postura responsável e ética, por serem tão leves e comprometidas. Obrigada por estarem sempre disponíveis e pelos momentos de conversas e riso frouxo. Muito bom encontrá-las!

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Lenira Haddad. Agradeço a disponibilidade em orientar, o olhar minucioso sobre o texto, as conversas sobre a educação da criança pequena.

Anjos acontecem... Prof^a. Dr^a. Telma Vitória, Prof^o. Dr^o. Cleriston Izidro dos Anjos, Carla Manuella, Maysa Correia, Claudia Cristina Almeida, Patrícia Siqueira, Prof^a. Dr^a. Leonéa Vitoria, Prof^o. Dr^o. Renan Gomes: vocês coloriram este tempo com nuances de solidariedade, empatia, disponibilidade, companheirismo. Muito obrigada!

À Universidade do Estado da Bahia - UNEB, instituição na qual me graduei e onde tive as primeiras experiências como docente. Agradeço a concessão de afastamento e a bolsa para a realização do mestrado.

Aos colegas e funcionários da UNEB, especialmente ao diretor do Departamento de Educação – Campus VIII, Prof^o. Dorival Pereira, ao Coordenador do Colegiado de Pedagogia, Prof^o. Paulo Alfredo e a Secretária do Colegiado Prof^a. Fatima Amorim. Vocês foram generosos e presentes durante este período de afastamento para o mestrado. Muito grata pela acolhida carinhosa no retorno às atividades ao final da licença. Bom voltar!

Às professoras Dr^a. Leonéa Vitória Santiago, Dr^a. Maria Helena Cordeiro e Dr^a. Lenira Haddad, que participaram da banca de qualificação e acrescentaram relevantes contribuições à minha pesquisa.

À banca de defesa: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Cordeiro, Prof^o. Dr^o. Walter Matias e Prof^a. Dr^a. Lenira Haddad.

Aos coordenadores e funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - PPGE/UFAL

RESUMO

Esta investigação está vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de Alagoas, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Lenira Haddad. Tem como objetivo investigar e analisar a produção acadêmica relativa à formação do profissional da EI em nível superior. Assim, buscou-se responder as seguintes questões: qual o lugar da educação infantil no currículo dos cursos de formação inicial em nível superior? Quais os aspectos positivos e os desafios a superar encontrados nas pesquisas? Será possível identificar aspectos semelhantes ou mudanças relevantes após a análise das pesquisas realizadas antes e após a vigência das DCNCP (2006) no que diz respeito às demandas necessárias à educação da criança pequena? Foi realizado um mapeamento de teses e dissertações sobre a temática “formação do profissional da educação infantil” a partir de levantamento realizado nas seguintes bases de dados: CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/USP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca digital da UNESP, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, UFSC - Biblioteca Universitária, SCIELO e Domínio Público: Biblioteca Digital do MEC. O levantamento de títulos das dissertações, teses e artigos, que compreendem o período de 2000 a 2013, foi realizado a partir dos seguintes descritores: formação profissional, educação infantil, formação do professor da EI, formação inicial, Pedagogia, Curso Normal Superior, Instituto de Educação Superior. Onze pesquisas foram selecionadas em função de apresentarem maior proximidade com o tema da formação inicial do profissional da EI em curso superior (modalidade presencial). Essas pesquisas abrangem um panorama de trinta instituições de ensino superior, que oferecem formação para o profissional da EI. A análise e discussão dos resultados obtidos foram estruturadas a partir de duas dimensões. A primeira diz respeito às contribuições das teses e dissertações para a formação do professor de educação infantil, na qual se discute os cursos de formação a partir das pesquisas que analisam os documentos que estruturam os cursos e a partir das pesquisas que deram voz aos sujeitos: docentes, discentes e professoras de EI graduadas em Pedagogia. A segunda dimensão analisa dois aspectos que dizem respeito à especificidade da educação infantil: a contraposição entre ensino fundamental e educação infantil; a Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil. Como resultado desta investigação fica claro que a formação do profissional da EI não sofreu mudanças significativas, especialmente no que diz respeito à legitimação da educação da criança pequena nos cursos de formação de professores. Entende-se como principais desafios a serem superados: a) a falta de identidade e o caráter de hiperformação identificado nos cursos de formação; b) a ausência de componentes disciplinares que promovam discussões a respeito da educação da criança pequena; c) lacunas apresentadas pelos docentes dos cursos de Pedagogia no que diz respeito aos conhecimentos pertinentes à EI; d) predominância do modelo escolar na estrutura dos cursos de Pedagogia; e) lógica disciplinar presente nas academias do país e sua incompatibilidade com as aprendizagens necessárias à infância. Acredita-se que há uma urgente necessidade de superar o modelo escolarizado que orienta a organização dos cursos de formação de professores no país e caminhar rumo à legitimação da Pedagogia da Infância apropriada aos modos peculiares como a criança constrói a compreensão de si e do mundo. Contudo, essa Pedagogia da Infância precisa ser melhor compreendida e decifrada. Compreende-se ainda que, assim como o modelo escolar foi disseminado nos espaços de formações para as práticas profissionais em instituições de EI, a criação de espaços de informação e formação a partir de um modelo que contemple a identidade, função e organização da EI numa perspectiva dos direitos e

necessidades da criança possa mudar o rumo da formação dos profissionais da EI em nosso país.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Ensino Superior

ABSTRACT

This investigation is associated to the Alagoas Federal University's childhood Education and Human Development Research Group (Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de Alagoas), under the supervision of Professor Dr. Lenira Haddad. It has the objective to research and analyze the academic production related to the training of a professional of Early Child Education (ECE) at the higher education. Therefore, we sought to answer the following questions: what is the place of early childhood education in the curriculum of basic training at higher education level? What are the strengths and challenges to be overcome encountered in the researches? Is it possible to identify similar aspects or significant changes after analyzing the surveys conducted before and after the validity of DCNCP (2006) with regard to the demands necessary for the education of young children ? A mapping was completed of theses and dissertations on the subject of "formation of a professional of early-childhood education" from a search made on the following databases: CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/USP, Biblioteca Digital da UNICAMP, Biblioteca digital da UNESP, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, UFSC - Biblioteca Universitária, SCIELO e Domínio Público: Biblioteca Digital do MEC. The retrieval of the dissertations, theses and articles' titles, which span the period from 2000 to 2013, was done based on the following descriptors: Professional training, early-childhood education, early-childhood education professor preparation, initial training, Pedagogy, Higher Education course. Twelve studies were selected on the basis of having a greater proximity to the subject of initial training in higher education (classroom mode). These surveys cover a range of thirty higher education institutions which offer training for professional Early Childhood Education. The analyses and discussion of the results was structured in two dimensions. The first concerns the contribution of the theses and dissertations in the training of the professor of early-childhood education, in which is discussed the training courses from the research that analyzed the documents that structured the courses and from the researches that gave voice to the subjects: teachers, students and early-childhood education professional graduated in Pedagogy. The second dimension examines two aspects that concern the specificity of early childhood education: the opposition between elementary education and early-childhood education, Infancy's Pedagogy or Pedagogy of Early-Childhood Education. As a result of this investigation it is clear that Early-Childhood Education professionals training did not undergo significant changes, especially with regards to the legitimacy of the education of young children in the training courses for teachers. It is understood as the main challenges to overcome: a) the lack of identity and character of hyper-training identified in the training courses , b) the absence of disciplinary components that promote discussions regarding the education of young children c) gaps presented by Pedagogy courses' teachers in respect of the relevant knowledge to ECE d) predominance of school model in the structure of Pedagogy courses e) disciplinary logic present in the academies of the country and its incompatibility with the necessary learning of early-childhood. We can infer that there is an urgent need to overcome the school model that guides the organization of the training courses for teachers in the country and to move towards legitimizing Early Childhood Pedagogy appropriate to the specific manner in which the child constructs an understanding of themselves and the World. However, this Early-Childhood pedagogy needs to be better understood and deciphered. Furthermore, it is understandable that, as the school model was spread in the areas of training of professional practices in the ECE institutions, the

creation of areas of information and training from a model that reflects the identity, function and organization of ECE with the perspective of the rights and needs of the child can change the course of training of ECE in our country.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Formation. Graduate Studies

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico anteriores e posteriores às DCNCP/2006	25
QUADRO 2 - Aspectos do modelo inadequado para formação do profissional da EI encontrados nas pesquisas que analisam os documentos que organizam os cursos.....	59

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CP – Conselho Pleno.

DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

EF – Ensino Fundamental.

EI – Educação Infantil.

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

GP- EIDH: Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano.

ISE – Instituto Superior de Educação.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

RS – Representações Sociais.

SCIELO – Scientific Electronic Library Online.

TRS – Teoria das Representações Sociais.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

UNESP – Universidade Estadual Paulista.

UNICAMP – Universidade de Campinas.

USP – Universidade de São Paulo.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Total geral de artigos pesquisados.....	108
APÊNDICE B: Total geral de dissertações e teses pesquisadas.....	117
APÊNDICE C: Objetivos, cursos pesquisados, instrumentos de coleta de dados e referenciais das pesquisas elencadas para esta investigação.....	132

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
3	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	28
4	O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE DIZEM OS PESQUISADORES A PARTIR DA ANÁLISE DOS PROJETOS DOS CURSOS.....	39
5	A VOZ DOS SUJEITOS NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EI	62
6	EM BUSCA DO ESPECÍFICO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	81
6.1	No meio do caminho há uma pedra: educação infantil x ensino fundamental	83
6.2	Pedagogia da educação infantil e/ou pedagogia da infância: o caminho para a especificidade da formação de profissionais da criança pequena	86
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	108

INTRODUÇÃO

A inquietação para esta pesquisa emerge da experiência de treze anos como docente da UNEB - Universidade do Estado da Bahia atuando nas disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil e Pesquisa e Prática na Educação Infantil, fato que permitiu, durante esses anos, o contato regular com alunos e alunas em condição de estagiários(as) em salas de aula de profissionais que já concluíram o curso de Pedagogia na UNEB e que recebem esses discentes em instituições de educação de crianças de 0 a 5 anos, na rede pública e particular, para o cumprimento de estagio curricular na educação infantil.

A partir das discussões a respeito das experiências vivenciadas pelos discentes estagiários nas instituições de EI, através da orientação dos projetos de intervenção e relatórios, observou-se que a prática pedagógica desses profissionais da rede pública e particular, egressos do curso de Pedagogia da UNEB, apresentava-se impregnada de um modelo escolar do EF. Este aspecto, observado de forma empírica, causou profunda inquietação que dizia respeito à formação oferecida na universidade e a pertinência dos conhecimentos ditos “específicos” para atender as particularidades do trabalho junto às crianças da EI.

Naquele momento os questionamentos estavam voltados para a formação do pedagogo que se graduava na UNEB, a saber: a matriz curricular oferece disciplinas para a formação na EI? A carga horária do curso, dedicada à formação do profissional da EI são suficientes? Os professores da universidade, sejam eles das disciplinas específicas para a EI ou não, compreendem a diversidade de aspectos que envolvem a prática pedagógica com crianças pequenas? Qual o papel do estágio na EI, no curso oferecido?

A necessidade de discutir sobre o assunto e de se apropriar de conhecimentos que permitissem uma reflexão mais aprofundada e consistente culminou na minha experiência como aluna especial na disciplina Seminário Temático: Representação Social do Trabalho do Professor oferecida no curso de Pós-graduação em Educação da UFAL, ministrada pelas docentes Dr^a. Lenira Haddad e Dr^a. Leonéa Vitoria Santiago.

O contato com a Teoria das Representações Sociais(MOSCOVICI, 2001, 2005; JODELET, 1989, 1998, 2011; ABRIC, 2000, 2001) e os seus aspectos teórico-metodológicos, a partir das reflexões e discussões suscitadas no decorrer da

disciplina e do contato com pesquisas desenvolvidas nesta área, relacionadas aos processos formativos do profissional que atua na EI, apontaram outras possibilidades de reflexão para a possível compreensão dos questionamentos levantados anteriormente, a respeito do curso de formação de profissionais da EI.

O exame das pesquisas desenvolvidas a partir da TRS¹, nesse período de estudo como aluna especial, permitiu a compreensão de que as práticas educativas, enquanto construção social, poderiam se desenvolver à margem dos processos de consciência sobre os sentidos e significados que impregnam essas práticas. As informações divulgadas pelo senso comum, provenientes das experiências organizadas historicamente pelo indivíduo e sociedade, acerca da concepção de infância/criança; trabalho do professor da EI; compreensão quanto ao atendimento dispensado a este grupo; os conteúdos relevantes na formação deste profissional determinam o modo de conhecer e interpretar este objeto e, em consequência, a prática do profissional que atua nas instituições de EI.

Outros questionamentos surgiram a respeito da formação do profissional da EI a partir dessa compreensão: as disciplinas oferecidas no curso de formação de profissionais da EI são o suficiente para impactar e provocar reflexões significativas acerca desses saberes e concepções construídas em períodos anteriores a formação na universidade? Qual o lugar da EI no currículo dos cursos de formação de professores no ensino superior?

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL-PPGE possibilitou o contato com as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa - Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GP-EIDH), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Lenira Haddad. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo, desde 2007, apresentam como foco a formação do professor da EI com ênfase na TRS – Teoria das Representações Sociais, além de pesquisas relacionadas à educação da criança pequena (HADDAD, 2007, 2011; HADDAD; CORDEIRO, 2011, 2012; SANTOS, 2011; SIQUEIRA, 2011; CORREIA, 2012; ALMEIDA, 2011; MAYNART, 2010).

O contato com as investigações empreendidas pelo grupo revelou, entre outros aspectos, lacunas na formação do profissional da EI, especialmente no que diz respeito à presença de reflexões acerca das várias dimensões presentes na

¹As pesquisas citadas são: DEMATHÉ (2007); SALES (2007); MONTEIRO (2007); TEIBEL (2010).

educação da criança pequena, entre elas: a identidade do profissional da EI, o brincar na perspectiva do direito da criança e como um fim em si mesmo, as funções da EI, o caráter profissional do magistério na EI, etc.

Em uma investigação realizada por Bonetti (2004) encontra-se a análise de três documentos oficiais² publicados em um contexto posterior a publicação e discussões geradas pela LDBEN (1996), com o objetivo de identificar a especificidade da docência na EI a partir da concepção revelada nestes documentos. Neste trabalho foi evidenciado que apesar do reconhecimento da existência de especificidades próprias à educação da criança pequena nos documentos analisados, estes apresentam uma proposta da educação básica única, que deve ser adaptada pelo professor de EI para a criança de 0 a 6 anos, fato que acaba submetendo a EI à lógica do EF.

Em um contexto posterior às DCNCP (2006), Gatti e Barreto (2009) analisaram 71 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia do país e identificaram que os currículos desenvolvidos nesses cursos apresentam uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso.

Identificaram que entre as disciplinas dedicadas à EI as ementas dão ênfase a abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas com carga horária irrisória no que diz respeito às práticas pedagógicas relativas a este nível de ensino. As autoras informam que há um baixo percentual (3,8%) de disciplinas com conteúdos específicos para a educação da criança pequena. Com relação às disciplinas optativas, identificaram um percentual de apenas 3,4% que oferece aprofundamento na área de EI.

Gatti (2010, p.1371), analisando os cursos de Licenciatura em Pedagogia informa que “a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras”. Para a pesquisadora as ementas das disciplinas referentes à formação profissional específica, valorizam aspectos relativos a “porquê ensinar”, em detrimento de “o que e como ensinar”.

Micarello (2006) constatou que após a promulgação da Lei 9394/96 – LDB, o número de pesquisas relacionadas à formação do profissional da educação infantil

²1. Referenciais para a Formação de Professores/1998 (RFP/1998); 2. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior/2000 (Proposta, 2000); 3. Parecer do Conselho Nacional de Educação N.009/ 2001 (Parecer 009/2000).

elevou significativamente. Enquanto no período de 1987 a 1995, a pesquisadora encontrou apenas um trabalho sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 1996 foram encontradas vinte e sete pesquisas.

À medida que os estudos na área da educação da criança pequena avançam, ficam mais evidentes as necessidades educacionais próprias da EI. Aspectos relacionados ao cuidado e educação desses sujeitos, que ascenderam nos documentos legais ao lugar de cidadãos prioritários, históricos, pessoa capaz e competente, produtor e produto do meio em que vivem, remetem à necessidade de se compreender com clareza o perfil do profissional da EI e a urgência de uma formação que possa atender as necessidades formativas infantis.

Faz-se necessário, ainda, o reconhecimento do direito da criança a uma socialização que vá além do ambiente doméstico/familiar, o direito dos pais ou responsáveis a um ambiente de qualidade para seus filhos enquanto exercem as funções demandadas por uma vida social e a necessidade de pensar sobre a responsabilidade conjunta da sociedade e do Estado na educação e atendimento à criança pequena (HADDAD, 2006).

Torna-se imprescindível que a formação desse profissional seja implementada a partir do reconhecimento das potencialidades e as peculiaridades da criança no cenário do século XXI, criança esta, situada em um mundo globalizado, com novas relações de trabalho, novos contornos nas relações familiares em uma época em que o reconhecimento da diversidade social, cultural e econômica das populações infantis tem sido objeto de discussões na sociedade. Isso justifica uma pesquisa que investigue como a formação do profissional que atua na educação da criança pequena tem se efetivado nos cursos de nível superior em nosso país.

Diante da necessidade de se aprofundar na temática e compreender como o curso em nível superior tem contemplado a formação do profissional da EI, iniciou-se este trabalho de investigação norteado pelas seguintes questões: Qual o lugar da educação infantil no currículo dos cursos de formação inicial em nível superior? Quais os aspectos positivos e os desafios a superar encontrados nas pesquisas? Será possível identificar aspectos semelhantes ou mudanças significativas após a análise das pesquisas realizadas antes e após a vigência das DCNCP (2006) no que diz respeito às demandas necessárias à educação da criança pequena?

Sendo assim, este trabalho propõe como objetivo principal, analisar as pesquisas compreendidas no período de 2000-2013, que investigaram a formação

do profissional da EI, a fim de identificar o lugar da EI nos cursos de ensino superior, na modalidade presencial.

Para sistematização desta pesquisa e análise dos resultados, este trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo indica o percurso metodológico trilhado na investigação. O segundo permite uma breve contextualização histórica a respeito dos processos que culminaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006).

O terceiro traz uma discussão a respeito das teses e dissertações que investigaram o papel da formação do profissional da EI a partir da análise dos documentos que estruturam os cursos.

O quarto capítulo se constitui em uma análise dos trabalhos de pesquisa elencados, que deram voz aos sujeitos envolvidos no processo de formação para a atuação com crianças pequenas, em nível superior, no intuito de identificar o lugar da educação da criança pequena.

No último capítulo é explicitado uma discussão a respeito do que é discutido pelos autores dos trabalhos analisados, sobre especificidade na EI, com base em dois aspectos encontrados na análise das investigações: a oposição entre educação infantil e ensino fundamental; a Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância.

Nas considerações finais são sistematizadas algumas contribuições das pesquisas para a formação do profissional da EI, encontradas ao longo da investigação, bem como, as questões que foram surgindo nesse percurso e as possibilidades apontadas para futuras pesquisas que possam contribuir para a formação do professor da criança pequena.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de cunho bibliográfico realiza um estado da arte sobre teses e dissertações que investigaram a formação do profissional da EI em cursos de ensino superior no Brasil no período de 2000 a 2013. Segundo Romanowski; Ens (2006) o interesse por pesquisas que abordam o “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. Nessa perspectiva os autores entendem que:

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

Compreender o estado do conhecimento em uma determinada época, além de conduzir a compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema permite “a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 09).

Ferreira (2002), nesta mesma perspectiva, acredita que o crescimento qualitativo e quantitativo de pesquisas especialmente em programa de pós-graduação e a dificuldade de acesso a estas pesquisas têm motivado trabalhos deste tipo permitindo a reunião de um conjunto de resultados sobre determinado tema a partir de várias perspectivas. Acredita ainda que dessa forma é possível contribuir com a indicação do que já foi feito na área permitindo o avanço de novas abordagens e perspectivas em uma determinada área.

Apesar desse tipo de pesquisa ser considerada recente em nosso país (SOARES;MACIEL, 2000), é possível identificar investigações nesta perspectiva metodológica voltada para a EI. É o caso da pesquisa de Strenzel e Silva Filho (1997) que realizaram um levantamento a respeito da produção teórica na área da EI a partir do material publicado em sete periódicos³ científicos, no período de 1983-

³ Os periódicos selecionados foram: Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista da ANDE, Associação Nacional de Educação; Revista Ideias, da Fundação para o Desenvolvimento em Educação (FDE); Cadernos CEDES, do Centro de Estudos Educação e Sociedade; Revista Educação & Sociedade; Revista Perspectiva, do CEDIUFSC; Cadernos do CED, da UFSC;

1993. Este trabalho resultou na elaboração de um banco de dados que reúne um conjunto de reflexões acerca da EI. Outro trabalho é o de Rocha, Strenzel e Silva Filho(2001), que fizeram uma análise da trajetória da produção sobre EI no Brasil (1983-1996), a partir de publicações apresentadas em programas de pós-graduação. O relatório final da investigação resultou na construção de uma base de dados que contem 432 registros com informações bibliográficas acompanhadas de descritores, de assuntos e resumos de pesquisas na área da EI. Mais tarde, em seu doutoramento, Strenzel (2009) realizou um estado da arte a respeito das concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal (1997-2003).

Ainda na perspectiva metodológica em questão, Volpi (2003) analisou a contribuição de teses e dissertações para formação do professor da EI no período de 1997-2004. Moraes (2005) realizou uma análise das concepções de criança, infância e educação veiculadas pelas produções acadêmicas apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação(ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho – Educação das Crianças de 0 a 6 anos(GT 7), entre os anos de 1997 e 2002. Brejo (2007) fez uma investigação que resultou em um estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996 - 2005), a partir das produções encontradas no banco de teses da Capes. O trabalho apresenta um amplo e aprofundado diretório de pesquisas sobre o tema, além das discussões das categorias⁴ levantadas pela autora a partir da análise dos resumos dos trabalhos elencados.

Na década de 2010 encontraram-se as pesquisas de Fernandes (2010) que fez um levantamento de dissertações no banco de dados da Capes, com objetivo de investigar as concepções de docência na educação infantil entre os anos de 1996-2009, presentes nos trabalhos de pesquisa; Gonçalves (2013) que investigou e mapeou as produções científicas sobre infância e educação infantil do campo, no período de 2002- 2012 e Ujiie (2013) que realizou um estado da arte, concernente a formação de professores para a EI. A autora realizou um levantamento de dissertações e teses no banco de dados da Capes, compreendendo os trabalhos

⁴ Formação Inicial, Formação Continuada, Currículo, Saberes e Prática Docente, Políticas de Formação e Concepções de Docência, Construção da Identidade Profissional, Formação em Área Específica Propostas Diferenciadas.

publicados no período de 2000 a 2011. Como resultado do trabalho a autora apresenta as temáticas, objetivos, base teórica e encaminhamentos metodológicos das pesquisas.

Dessa forma este trabalho de investigação pretende contribuir a partir da sistematização de pesquisas realizadas em diversas partes do país a fim de ordenar os resultados obtidos no que diz respeito à formação do profissional da EI em cursos de ensino superior no Brasil.

Assume-se como objetivo principal desta pesquisa, investigar e analisar a produção acadêmica relativa à formação do profissional da EI em nível superior expressa nas teses e dissertações produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2013. Como objetivos específicos pretende-se:

- ✚ Identificar o papel da EI nos cursos investigados, a partir das dissertações e teses que analisaram os documentos que estruturam os cursos;
- ✚ Identificar as contribuições dos cursos de formação do profissional da educação infantil a partir dos trabalhos que analisam o discurso dos sujeitos;
- ✚ Refletir sobre as contribuições das teses e dissertações no que diz respeito a formação do profissional da criança pequena em cursos de graduação no país.

Para proceder ao levantamento bibliográfico foram consultadas as seguintes bases: CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/USP, Biblioteca digital da UNICAMP, Biblioteca digital da UNESP, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, UFSC - Biblioteca Universitária, SCIELO e Domínio Público: Biblioteca Digital do MEC.

Inicialmente foi realizado um levantamento de títulos das dissertações, teses e artigos, que compreendem o período de 2000 a 2013, a partir dos seguintes descritores: formação profissional, educação infantil, formação do professor da EI, formação inicial, Pedagogia, Curso Normal Superior, Instituto de Educação Superior.

A lista inicial, resultante deste levantamento, totaliza 102 trabalhos⁵: 10 teses, 40 dissertações e 52 artigos. Desse total, foram encontrados 04 teses, oito dissertações e 20 artigos publicados até o ano de 2006.

⁵ Apêndices 01 e 02

A partir de 2007, ano posterior à publicação da DCNCP/2006, foram encontradas 06 teses, 22 dissertações e 32 artigos. Este fato demonstra, minimamente, que houve do ponto de vista quantitativo, um expressivo número de pesquisas relacionadas à educação da criança pequena nos anos que sucederam a publicação das DCNCP/2006.

Na etapa seguinte decidiu-se que, para a seleção do material a ser utilizado nesta pesquisa, seriam levadas em consideração, apenas as dissertações e teses encontradas. Sendo assim fez-se a seleção e identificação deste material.

Após seleção e identificação do material procedeu-se à análise das palavras-chave, objetivos dos estudos, resumos e sumários, resultando na relação de quinze trabalhos que deveriam ser lidos na íntegra. Destes, onze pesquisas foram selecionadas em função de apresentarem maior proximidade com o tema da formação inicial em curso superior (modalidade presencial), conforme pode ser visto no Quadro 1. Das pesquisas selecionadas, apenas a de Cabral (2005), analisa um Curso Normal Superior, as demais têm como objeto de investigação o curso de Pedagogia.

Essas pesquisas abrangem um panorama de trinta Instituições⁶ de Ensino Superior, que oferecem formação para o profissional da EI, a saber: Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Alagoas⁷, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal Fluminense, 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, Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Federal de Roraima, Universidade Católica de Santos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS, Universidade Estadual do Maranhão.

⁶Três pesquisas não identificaram o curso investigado. É caso dos trabalhos de Oliveira (2007), Dalri (2007) e Oshiro (2010).

⁷ Os cursos das universidades federais de Alagoas, Sergipe, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, foram investigados em dois trabalhos: Silva (2003) e Oliveira (2007)

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico anteriores e posteriores a DCNCP/2006

ANO	TEMÁTICA	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO
PESQUISAS ANTERIORES AS DCNCP/2006					
2003	Formação inicial/ Pedagogia	Anamaria Santana da Silva	A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	Tese	Universidade Estadual de Campinas
2005	Formação inicial/curso Normal Superior	Ana Carla Ferreira Carvalhal Cabral	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO REALIZADO EM UM CURSO NORMAL SUPERIOR	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2007	Formação inicial/ Pedagogia	Telma Aparecida Teles Martins	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA FE/UFG SOB A PERSPECTIVA DISCENTE	Dissertação	Universidade Federal de Goiás
2007	Formação inicial/ Pedagogia	Anatália Dejene Silva de Oliveira	A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DO SENTIDO DA QUALIDADE	Dissertação	Universidade de Brasília
2007	Formação inicial/ Pedagogia	Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn	A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
2007	Formação inicial/ Pedagogia	Jeane Carvalho Dalri	CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.	Dissertação	Universidade do Vale do Itajaí
2008	Formação inicial/currículo	Elson de Souza Lemos	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Dissertação	Universidade Federal da Bahia
PESQUISAS POSTERIORES ÀS DCNCP/2006					
2009	Formação inicial	Ana Claudia Paula do Carmo	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AOS AVANÇOS LEGAIS E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – RR	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas
2010	Formação inicial/ habilitação para EI	Katyuscia Oshiro	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA EM CAMPO GRANDE - MS: AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES APÓS A HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco
2010	Formação inicial	Maria da Paixão Gois Febrônio	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FORMAÇÃO É ESSA?	Dissertação	Universidade Católica de Santos
2011	Formação inicial/ Pedagogia	Francisco de Assis Carvalho de Almada	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.	Tese	Universidade Estadual Paulista

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme se observa no Quadro 1, as pesquisas foram inicialmente agrupadas em duas temáticas: a) os trabalhos anteriores às DCNCP (2006), agregando aquelas que foram publicadas até o ano de 2007; b) as pesquisas posteriores às DCNCP (2006), publicadas a partir do ano de 2008, com o objetivo de compreender os possíveis impactos das DCNCP (2006) do Curso de Pedagogia na formação do profissional da EI.

Este agrupamento subentende que os trabalhos publicados até o ano 2007 não apresentavam investigações relacionadas às DCNCP (2006), uma vez que as instituições tiveram o prazo máximo de 01 ano para organizar o projeto do curso, protocolar em órgão competente e efetivar os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, além dos procedimentos de planejamento e avaliação, implantados pelas DCNCP (2006), conforme indica o texto a seguir:

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução. [...] Art. 11º. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução. § 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução. § 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado (BRASIL, 2006, p. 05).

Em função disto as pesquisas publicadas em 2007, foram agrupadas no conjunto de trabalhos anteriores as DCNCP (2006) por apresentam investigação de cursos que não estavam, ainda, sob a égide deste documento legal.

Este formato foi modificado após a leitura das pesquisas em função da constatação que dos cinco trabalhos publicados no período posterior a publicação das DCNCP/2006 do Curso de Pedagogia, apenas um (Carmo, 2009) especificou que o curso investigado sofreu reformulação em função da publicação das DCNCP(2006).

Segundo Ferreira (2000, p.09) a metodologia utilizada para a pesquisa sobre o estado do conhecimento “caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação da

produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz, [...] de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

Assim, após leitura e o exame atencioso das pesquisas escolhidas, decidiu-se fazer a análise do material lido a partir de três facetas que se destacaram à medida que a compreensão a respeito da formação do profissional da EI foi se delineando, no exame atencioso dos trabalhos: documentos que estruturam os cursos; discurso dos sujeitos envolvidos na formação; especificidade da EI. Antes, porém, fez-se necessário uma breve reflexão a respeito do percurso histórico que culminou na elaboração das DCNCP (2006).

3. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A inserção da EI nos documentos que regulamentam a formação dos profissionais de educação em nosso país, atualmente, é marcada pela discussão histórica que apresenta duas perspectivas distintas para a formação nos cursos de Pedagogia.

Uma compreensão reconhece a docência como "base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico" (ANFOPE, 1998, p.10) e, portanto, elemento norteador na consolidação da identidade do pedagogo. Sendo assim, compreende-se que, nesta perspectiva, a base para formação do profissional para atuação na EI, no curso de Pedagogia, seria também a docência. São representantes desta linha Lêda Sheibe, Márcia Ângela da Silva Aguiar, ANFOPE, Márcia Maria de Oliveira Melo, Iria Brezezinski, entre outros.

A outra perspectiva reclama a formação do profissional docente separada do profissional especialista (pedagogo), uma vez que se compreende que existem aspectos a serem levados em consideração na área da educação que vão além das funções relativas à docência. Esta linha considera a Pedagogia enquanto ciência que organiza ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais, com um sólido estatuto epistemológico e, portanto, não deve ficar subsumida à docência. Sendo assim, a formação do profissional que atua na EI deveria acontecer em cursos de formação de professores para esta área e não em cursos de licenciatura em Pedagogia. São representantes desta perspectiva: Maria Amélia Santoro Franco, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Demerval Saviani, entre outros.

Faz-se necessária uma regressão histórica à década de 1980, para compreender o lugar que a EI vem ocupando nos embates travados até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006.

A primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, realizada em 1980, se constituiu em um relevante movimento político, palco de intensos debates, em âmbito nacional, sobre os cursos de pedagogia e de licenciatura. Este evento resultou na criação do Comitê

Nacional Pró-Formação do Educador. Nesta reunião, foi discutida e aceita pelos presentes a tese central desse movimento, baseada na premissa de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, opinião defendida até os dias de hoje por entidades de profissionais da educação (LIBANEO, 2006).

Três anos mais tarde, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE). Em sua primeira reunião, em 1983, foram cultivadas as primeiras ideias que defendiam uma base comum nacional para a formação dos profissionais de educação no Brasil. Na década de 90, esta Comissão deu origem a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) pelo caráter formal e permanente assumido pela comissão (SHEIBE, 2007; VIEIRA, 2008).

Uma série de encontros foram organizados na década seguinte (1990) sob a liderança da ANFOPE, com a participação de diversas associações, fóruns, entidades, educadores e alunos(as) interessados em discutir o tema que tomava corpo no contexto social e político do país e que já anunciava a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nestes encontros começou a ser debatida em âmbito nacional uma posição que tomava corpo nas discussões a respeito do profissional da educação: a docência como base da formação deste profissional.

A discussão sobre uma base comum para formação dos profissionais da educação se tornou cada vez mais densa, bem como aspectos relacionados às formações inicial e continuada; condições de trabalho e à necessidade da inserção destes temas no âmbito de uma política global.

[...] nos encontros e nos documentos dessa associação, foi especialmente destacada a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores, o que deu mais força ao princípio da “docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (SHEIBE, 2007, p. 49)

A posição defendida pela ANFOPE, no que diz respeito ao princípio da docência enquanto base da identidade profissional de todo educador e, portanto, base da formação profissional da educação, encontrou vozes contrárias e contundentes (LIBANEO; PIMENTA, 1999). O ponto de divergência situava-se na

compreensão de que se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Nessa perspectiva, defendiam formações distintas para o profissional da educação. Para adeptos desta perspectiva, o professor responsável pela docência, deveria ser formado em Centros de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD, instalados nas Faculdades (Centros) de Educação que preparariam este profissional para atuar na educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os cursos de Pedagogia ficariam responsáveis pela formação dos que desejassem aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação e o ensino da pedagogia. O CFPD teria quatro objetivos:

- a) formação e preparação profissional de professores para atuar na educação básica: educação infantil, Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e Ensino Médio;
- b) desenvolver, em colaboração com outras instituições (Estado, sindicatos etc.), a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores;
- c) realizar pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores;
- d) preparação profissional de professores que atuam no Ensino Superior (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 263).

Em meio a este debate é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) organizando a educação da criança pequena em nosso país. Essa lei considerou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e em sua redação (art. 62) fixou que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais da educação básica, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Desde a publicação da lei 9394/96, o capítulo que trata da formação dos profissionais para educação básica foi alvo de interpretações dúbias e, em algumas vezes, equivocadas. Uma série de pareceres, resoluções e intensos debates se sucederam à sua publicação a fim de esclarecer, regulamentar e discutir a formação do profissional da EI e séries iniciais do EF (CASTRO, 2007).

Um fato que suscitou intenso debate no contexto nacional foi a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e os Cursos Normais Superiores, em conformidade com o art. 63 da LDBEN (1996), e a retirada da responsabilidade das

universidades, e especificamente, dos cursos de Pedagogia, pela formação de profissionais da EI e séries iniciais do EF com a Resolução CP 01/99:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I - curso normal superior, **para licenciatura de profissionais em educação infantil** e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1999, p. 01, grifo meu).

Para além desta resolução, os Cursos Normais Superiores foram regulamentados enquanto locus exclusivo de formação docente para educação básica (Decreto 3.276/1999). A partir desse decreto, os cursos de Pedagogia se restringiram a formação dos especialistas (diretores, supervisores e orientadores). Sendo assim, a formação dos professores da educação básica foi separada da formação dos demais profissionais da educação. As críticas dirigiram-se principalmente ao retorno da visão tecnicista e conteudista do trabalho docente e a compreensão do caráter meramente executor e operativo das atividades do professor, retirando-lhe a capacidade crítica, reflexiva e criativa (FREITAS, 2004).

Este fato estimulou a abertura de inúmeros institutos superiores de educação em todo país e uma procura por parte dos profissionais de educação, pelo certificado em nível superior. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pela ANFOPE, em 2004, informa que a oferta do curso Normal Superior aumentou de aproximadamente 500 para 716 entre 2001 a 2004 (CASTRO, 2007). Este fato evidenciou as políticas de aligeiramento da formação inicial, a desvalorização das universidades públicas e o incentivo à expansão sem qualidade do ensino superior para profissionais da educação básica.

Essas medidas fomentaram a criação de instituições de cunho privado que perceberam neste cenário um nicho de investimento, colaborando na consolidação da lógica do mercado no interior das políticas educacionais brasileiras. Freitas (2004) acredita que os Institutos Superiores de Educação se constituem em instituições formadoras de professores, sem história, sem a pesquisa e investigação do campo educacional como base de formação e afirma que:

A criação de **novas instâncias e cursos de formação**, como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior (art. 63), atendeu exclusivamente aos **objetivos de diversificação** das IES imposto pelos organismos financiadores (Banco Mundial, 1994),

visando reduzir os custos com o ensino em instituições universitárias com desenvolvimento pleno da investigação e da pesquisa, partilhar o financiamento com instituições privadas e tornar mais ágil e eficiente a formação dos quadros do magistério [...] (FREITAS, 2004, p 95, grifo da autora)

Estes fatos provocaram um contundente debate sobre o lócus de formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que resultou em inúmeras reuniões, debates, encontros e documentos enviados ao CNE por instituições preocupadas com as políticas de formação de docentes, como a ANPED, ANFOPE e CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, no esforço de envidar, interferir e influenciar as discussões em torno desta questão (CASTRO, 2007). A ANFOPE e a ANPED entendiam que os ISE's não possuíam status de universidade e que a formação do professor em nível universitário devia ser tão rigorosa quanto a formação de qualquer outro tipo de profissional em nível de bacharelado (FILHO, 2004).

Opiniões contrárias defendiam que a formação do professor da educação básica não deveria ocorrer nos cursos de Pedagogia por compreender que estes deveriam formar o professor especialista, afirmando que, em caso contrário, poderia ocorrer:

- a identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente;
- a descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico;
- eliminação/d Descaracterização do processo de formação do especialista em pedagogia (pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente;
- identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levassem *ipso facto* à crise do outro;
- segregação do processo de formação de professores da 1ª à 4ª em relação às demais licenciaturas (LIBANEO; PIMENTA, 1999, p. 247)

Observa-se que o ponto de discordância das opiniões reside na aceitação ou não de que a docência se constitui a base da formação do profissional de educação.

Para além deste cenário havia denúncias quanto à inconstitucionalidade da *exclusividade* delegada aos ISE, fato que apressou a publicação do Decreto 3.554/2000 que substituiu a expressão “exclusiva” por “preferencial”, facultando aos cursos de Pedagogia a formação de professores para os anos iniciais da educação básica, apesar dos Cursos Normais Superiores serem considerados instâncias “preferenciais” dessa formação (PALMA, 2004).

Segundo Freitas (2004), o estatuto legal apontou como *prioridade* a formação em nível superior, causando um esvaziamento dos cursos normais em nível médio e a procura de formação em nível superior que, no entendimento de muitos, evitaria o desemprego de centenas de professores(as) da educação básica decorrida a Década da Educação⁸ levando-se em consideração o art. 87, § 4º da LDBEN (1996): “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Baseados no art. 62 da LDBEN (1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal (Resolução CNE/CEB 02/99). Após sete anos da publicação da LDBEN (1996) e depois de intensa luta dos educadores foi publicado o Parecer/CNE 1/2003 que garantiu o direito ao exercício profissional do magistério aos diplomados neste nível de ensino. O texto informa que:

Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram a obtê-lo sob a égide da Lei nº 9394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a sua habilitação (BRASIL, 2003, p. 05).

Após a promulgação da LDBEN (1996), foram reiniciados os trabalhos para elaboração das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Inicialmente foi designada uma comissão de professores a partir da Portaria

⁸ Instituída pela LDBEN (Lei 9394/96) em consonância com Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia em 1990.

SESU/MEC n.146/ 1998, com o mandato de dois anos (1998-2000), responsável por elaborar um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia a partir da contribuição das várias entidades, fóruns, comissões e outras instituições comprometidas com a defesa da formação do profissional da educação. A proposta delineava o novo perfil do pedagogo a partir das posições defendidas pela ANFOPE, conforme o texto a seguir⁹:

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 profissionais (ANFOPE, 1999, p. 01).

Ao final dos trabalhos, a Comissão enviou proposta para o CNE, porém ela não chegou a ser homologada.

Em junho de 2000, a Secretaria de Educação Superior – SESU publicou uma nova Portaria – Portaria CNE n. 1.518 de 16 de junho de 2000 – designando uma nova Comissão de Especialistas para elaborar outra proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. O documento resultante reafirmava aspectos da proposta anterior que também defendia como eixos orientadores a tese já defendida pela ANFOPE: a docência é base da formação do educador; a compreensão de que o Curso de Pedagogia deveria ser de graduação e que na sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado (VIEIRA, 2008). Foram ainda apontadas duas modalidades específicas de docência: para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, dando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional. Essa proposta também foi enviada ao CNE e não foi homologada.

As discussões sobre as diretrizes se mantiveram em âmbito nacional. A ANFOPE, juntamente com a ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, manteve sua posição. Em documento publicado pela ANFOPE (2004), denominado *A definição das diretrizes para o curso de pedagogia*, a entidade reafirmava duas teses norteadoras

⁹Texto final. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 06/05/99. Disponível em: <http://www.pp.ufu.br/Pedagogia.htm>

consideradas históricas na construção de uma formação de qualidade para o profissional da educação:

Tese 1. A base do Curso de Pedagogia é a docência (p.06) [...] Tese 2. O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para 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, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (ANFOPE, 2004, p. 07).

A partir dessa discussão o profissional da educação deveria atender o ensino, a organização e a gestão de unidades escolares, sistemas de ensino e projetos, além de atuar na produção e difusão do conhecimento.

Numa perspectiva contrária, Franco (2003, p. 03) afirmava que a Pedagogia se constitui em “elemento de identidade à prática docente e não a prática docente elemento identificador da identidade da pedagogia. A docência se faz pela pedagogia e não será correto afirmar que é a pedagogia que se faz pela docência”.

Sendo assim, sugeri que as Faculdades de Pedagogia deveriam se estruturar em torno de diferentes cursos: Pedagogia Docente (abrangendo prioritariamente a formação de docentes para educação infantil, educação fundamental); Pedagogia Escolar (com foco no sistema escolar, na escola, nos processos de planejamento e gestão) e Pedagogia Investigativa (formando o pedagogo stricto sensu, cientista educacional por excelência, com foco voltado à compreensão e cientificização das práticas educativas sociais).

No início de 2005 o CNE tornou pública a Minuta do Projeto das Diretrizes para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005) causando, de imediato, reações que, de um lado defendiam uma estrutura única (sem a diferença entre bacharelado e licenciatura) para a formação do profissional da educação, tendo como base a docência, e de outro lado a compreensão que deveriam ser formados, separadamente, profissionais para docência e profissionais para as demais atividades pedagógicas.

Sendo assim as entidades a favor da primeira proposta se manifestaram acreditando que esta minuta do projeto das diretrizes estaria em desacordo com a proposta de diretrizes curriculares do curso de pedagogia da Comissão de Especialistas de Pedagogia (1999), apoiada pelas entidades do campo educacional (ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, CEDES, ANPAE). Segundo Melo e Aguiar (2005, p. 129), na estrutura sugerida pelas entidades “pode-se identificar a possibilidade da

efetivação da relação teoria-prática no campo da docência e das demais funções do campo educativo escolar e não escolar, atendendo ao princípio da vinculação formação/exercício profissional”. Sobre este tema a ANFOPE (1998) já declarava

[...] que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (*apud* AGUIAR *et al*, 2006, p.826).

Ainda sobre a minuta do projeto das diretrizes, neste mesmo ano foi publicado o *Manifesto de educadores brasileiros sobre diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia* que apresentava outra proposta para as diretrizes baseada na compreensão de que o curso de graduação em Pedagogia deveria ser o curso específico de formação de pedagogos para o exercício de atividades pedagógicas nas escolas e nos diferentes espaços educativos da sociedade, elegendo como lócus dessa formação as faculdades/Centros/Departamentos de Educação que ofereceriam curso de bacharelado em Pedagogia.

Para formação de profissionais que exerceriam a docência, foi sugerida a criação de Cursos de Formação de Professores que deveriam ser organizados nas mesmas instituições atendendo as especificidades da formação de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e licenciatura para a Educação Básica. A proposta do *Manifesto* rejeita a tese de que a docência se constitui a identidade do profissional da educação e se coloca a favor da formação do pedagogo *strictu senso*, separada da formação de professores. A favor desta opinião, Libâneo considera que:

a) o curso de pedagogia não pode ser igual a curso de licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – o curso de pedagogia é uma coisa, a licenciatura outra, embora interligados; b) a base de formação do pedagogo não deve ser a docência, pois a base da formação docente é o conhecimento pedagógico; c) todo docente é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser docente, simplesmente porque docência não é a mesma coisa que pedagogia. (LIBÂNEO, 2006, p. 851)

Em meio a estes debates e embates, finalmente é publicada a Resolução CNE/CP n. 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Pedagogia (DCNCP¹⁰), destinando o Curso de Licenciatura em Pedagogia à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Este documento considerou o curso de Pedagogia enquanto licenciatura e aponta para competências que não estão diretamente ligadas à docência. Abriu-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos que deverão articular aspectos próprios à docência com a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação (AGUIAR *et al*, 2006). Na transição para o novo modelo dos cursos, as instituições de ensino deveriam extinguir as habilitações, até então em vigor, a partir do período letivo seguinte àquele em que foi publicada a resolução. As competências deste profissional estão assim descritas na Resolução CNE/CP 1/2006:

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

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

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

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

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

Para Libâneo (2006), as DCNCP (2006) apresentam uma clara redução da pedagogia à docência. Ao definir a docência como objeto do curso de Pedagogia, acaba-se por estabelecer uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal (Pedagogia) fica subsumido no termo secundário (docência). Ele é enfático ao criticar que, embora o texto aponte para uma formação que viabilize a participação do pedagogo na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, em contextos escolares e não-

¹⁰ Neste trabalho utiliza-se a sigla DCNCP (2006) ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

escolares, o documento sugere que, ao exercerem essas atividades o pedagogo estaria exercendo a docência. O autor enfatiza que a redação indica um entendimento que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência, em conformidade com o lema da ANFOPE: **A docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade** e questiona como uma estrutura curricular organizada sobre as normas das DCNCP (2006) atenderia a uma formação tão ampla.

Diante da compreensão de formação proposta pelas DCNCP (2006) questiona-se: a formação para a atuação na educação infantil teve espaço nesse debate, considerando-se a sua especificidade? A docência vista como base para formação e identidade do professor se adequa à formação do profissional da EI? A formação de caráter generalista oferecida nos cursos de Pedagogia, estruturado a partir das DCNCP (2006) atende a especificidade do trabalho do profissional da EI? As discussões empreendidas para a formação do profissional da educação em nosso país, que culminaram nas DCNCP (2006) abarcaram a formação do profissional para a EI?

O capítulo a seguir, descreve uma reflexão inspirada nos questionamentos acima descritos. Sendo assim, a partir das pesquisas elencadas para esta pesquisa, busca – se o lugar da educação da criança pequena nos documentos dos cursos de formação do profissional da EI, antes e após as DCNCP (2006).

4. O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS QUE ESTRUTURAM OS CURSOS.

Um dos aspectos de relevância no exame das teses e dissertações selecionadas para esta pesquisa diz respeito ao lugar da EI nos cursos pesquisados. Observa-se que este tema tem-se fortalecido cada vez mais, especialmente depois que a EI foi reconhecida enquanto primeira etapa da educação básica. A maioria das pesquisas elencadas neste capítulo está circunscrita a um período anterior às DCNCP (2006), período no qual era permitido ao curso de Pedagogia uma formação nas mais diversas habilitações. É o caso dos trabalhos que compreendem o período de 2003 a 2008. As pesquisas elencadas tiveram como objeto de estudo a formação inicial no curso de Pedagogia (SILVA, 2003; OLIVEIRA, 2007; MARTINS, 2007; KIEHN, 2007; LEMOS 2008; ALMADA, 2011; CARMO, 2009). Todas analisaram os documentos estruturantes dos cursos.

Dessa forma, este capítulo busca compreender como a estrutura organizacional dos cursos aponta para concepções a respeito da formação do professor da EI. A predominância de um modelo inadequado à EI na estrutura dos cursos analisados é afirmada pela maioria das pesquisas selecionadas.

A partir da análise do histórico dos cursos, quadro curricular e ementas das disciplinas, Silva (2003) verifica que estão presentes dois modelos de formação de professores nos cursos investigados. Um mais antigo e distante do universo infantil, que denomina modelo escolar ou escolarização. O outro modelo encontrado é apresentado como um projeto em construção que tem como base a pedagogia da infância¹¹. Esta se apresenta enquanto um projeto em construção, não consolidado no curso, que busca uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas que atende tanto as especificidades das crianças acima de seis anos quanto as crianças da EI.

A autora investigou cinco cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras¹², no ano de 2001, que na ocasião da pesquisa realizavam a formação de professores para a EI. Dos cursos investigados, quatro ofereciam Habilitação para

¹¹A autora utiliza os dois termos: *Pedagogia da EI* e *Pedagogia da Infância* durante todo o texto da tese, dando a entender ao leitor que se trata de sinônimos.

¹²Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG)

Educação Pré-Escolar e um Habilitação para a Educação Infantil. Além disso, esses cursos de universidades públicas atuavam, segundo a autora, como espaços de resistência à política massificadora de formação de professores em curso no país, iniciada nos anos de 1990.

No contexto dos avanços e impactos que caracterizaram o movimento de formação de professores, estes cursos foram estruturados tendo como referência as discussões e as propostas apontadas pelas *Diretrizes Curriculares* elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia¹³ no ano de 1999.

Este parecer traz uma concepção/compreensão de formação do profissional da educação, baseada nos princípios defendidos pela ANFOPE. Trata-se do primeiro parecer encomendado pelo MEC a respeito das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, que não chegou a ser apreciado e muito menos homologado, fato já discutido na introdução deste trabalho. Sendo assim, compreende-se que os cursos selecionados pela pesquisadora foram estruturados a partir de dois eixos: perfil generalista de formação e a docência enquanto base da formação e identidade do pedagogo.

Apesar de defender os princípios declarados pela ANFOPE (2000)¹⁴ relativos à formação do profissional da educação, a autora destaca que estes trazem uma concepção escolar centrada na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem. Esta concepção, predominante nos documentos publicados a respeito da formação de professores no Brasil pela associação, não contempla as concepções defendidas pelas pesquisas atuais. Para a autora a EI 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 uma relação entre os adultos e as crianças, mas, sobretudo, uma relação criança-criança (SILVA, 2003, p. 99).

¹³ Esta Comissão foi nomeada pela Portaria SESu/MEC n.146 de 10 de março de 1998, e composta pelos professores: Celestino Alves da Silva (Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília); Leda Scheibe, presidenta (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); Márcia Ângela Aguiar (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (Universidade de São Paulo – USP) e Zélia Mileo Pavão (Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR) (SHEIBE, 2007)

¹⁴ Princípios declarados no X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: sólida formação teórica; unidade entre teoria/prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; formação continuada; formação permanente (ANFOPE, 2000).

A pesquisadora elegeu sete aspectos¹⁵ a partir do agrupamento das disciplinas encontradas nas matrizes curriculares dos cinco cursos, a fim de sistematizar as discussões a respeito das disciplinas dos cursos elencados e das questões pertinentes à formação do profissional da EI.

A discussão em torno do modelo de escolarização configura-se como quinto aspecto. A partir da análise das ementas conclui-se que o modelo de formação profissional toma como referência a escola de ensino fundamental, com as seguintes características:

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 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 (SILVA, 2003, p. 132).

Ao mesmo tempo em que discorre sobre cada uma dessas características, a autora as contrapõe a outras possibilidades pedagógicas, baseadas na Pedagogia da infância, referenciada por Rocha (1999) e autores italianos como Cipollone, Bondioli, Mantovam, Rinaldi, Ghedini, Edwards.

De outra parte, a autora informa que a presença de disciplinas referentes a jogos, brincadeiras e as artes, possibilitada pelo fato dos cursos analisados oferecerem habilitação em EI, embora ocupando ainda um espaço relativamente restrito ao conjunto das disciplinas, aponta para o reconhecimento e discussão de uma cultura infantil. É nessa perspectiva que a autora reconhece haver, na ocasião, uma abertura para a construção de uma Pedagogia da EI. Outra evidência de mudança é a incorporação, ainda que tímida, de questões relativas às crianças bem pequenas que frequentam creches.

Contudo, a autora conclui que o modelo escolar do EF ainda está muito presente na formação dos cursos de Pedagogia, seja pela adoção do vocabulário

¹⁵Os aspectos elencados pela pesquisadora são: Pré-escola ou Educação Infantil? Cadê a criança pequena? Dicotomia teoria-prática: qual a questão? Brincadeira, diversão e artes. O modelo da escolarização. Gênero: categoria útil e necessária. O profissional que está sendo inventado.

adotado no EF, pela ênfase na alfabetização das crianças ou didatização das artes e do lúdico. Acrescenta ainda, a ausência de temas considerados importantes para a EI como “gênero, educação e cuidado, organização do tempo e do espaço, imaginação e vivência da tridimensionalidade do espaço” (SILVA, 2003, p. 171). Os fatos expostos contribuem, segundo a autora, para a consolidação de um modelo de EI como um espaço de antecipação da escolaridade.

A presença de um modelo inadequado para a formação do profissional da criança pequena também é evidenciado no estudo de Oliveira (2007). A autora avalia o curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais de uma universidade pública do nordeste do Brasil, no ano de 2006. A pesquisa situa-se no contexto da publicação da DCNCP(2006). Apesar de investigar um curso regulamentado por documentos legais anteriores às DCNCP (2006), a pesquisadora faz uma análise dos aspectos encontrados no Projeto Pedagógico do Curso (2004) à luz das DCNCP (2006).

Sua investigação partiu dos seguintes pontos: o sentido da qualidade na docência desta etapa da educação básica; as concepções de docência presentes nos documentos que institucionalizam a formação em pedagogia; e, ainda, os sentidos atribuídos à docência no processo de formação e atuação do pedagogo ou pedagoga na EI.

De acordo com a autora, a análise do Projeto Pedagógico do Curso, de 2004, não especifica os aspectos da docência a ser exercida na EI. Um mesmo objetivo é destinado a EI e ao EF nas séries iniciais, a saber: “promover a qualificação profissional do pedagogo habilitado para atuar como docente nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental” (p. 112). Desse modo, o espaço de atuação do pedagogo ou pedagoga é a sala de aula, o que atribui à docência o sentido de “ensino em sala de aula” (p. 113). A pesquisadora questiona essa concepção de docência em relação àquela presente nas atuais DCNCP (2006), onde o sentido de docência é ampliado à ideia do trabalho pedagógico. Isso não é casual, pois o curso analisado foi elaborado com base em uma legislação anterior a LDBEN (1996), que trazia outro sentido de docência¹⁶.

À luz desta legislação a autora interpreta o sentido de docência presente nos objetivos do curso da seguinte forma:

¹⁶ Resolução do CFE n.º 1/1972; Parecer do CFE 252/1969; Resolução do CFE n.º 02/1969; Resolução do CFE n.º 09/1969 e Parecer do CNE n.º 776/1997 (cf. OLIVEIRA, 2007, p.113)

- a) se caracteriza pela atuação do professor no processo de ensino realizado na sala de aula;
- b) tem a mesma lógica de funcionamento do Ensino Fundamental nas séries iniciais;
- c) não reconhece as especificidades das diversas formas de funcionamento da Educação Infantil e, ainda, suas diferenças em relação ao Ensino Fundamental nas séries iniciais (OLIVEIRA, 2007, p. 113).

Assim, deduz que o sentido de EI expresso no projeto pedagógico do curso só reconhece uma forma de funcionamento das instituições de EI: aquela que segue a lógica do sistema escolar convencional.

Uma das consequências dessa compreensão é que o projeto pedagógico do curso não explicita os conceitos de competências para o trabalho pedagógico na EI e não oferece uma proposta de articulação e contextualização dessa etapa da educação básica com o EF nas séries iniciais. Além de a autora criticar a organização do currículo por habilidades e competências, ela questiona o fato dessas competências não serem distintas para o contexto da EI. Tendo como único modelo de atuação do pedagogo o ambiente de sala de aula, numa perspectiva uniforme e espelhada no EF, o projeto pedagógico do curso não especifica os aspectos da docência a serem exercidos em creches e pré-escolas.

As competências expressas no projeto pedagógico sinalizam genericamente o trabalho do pedagogo em sala de aula. Para Oliveira (2007, p.116) “essas competências evidenciam um foco no processo de escolarização, cuja atividade docente principal precisa acontecer nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais”.

Ao analisar a proposta curricular, a autora se surpreende com o fato das especificidades da educação da criança não serem valorizadas, uma vez que se trata de uma formação de profissionais para a EI. Para ela, o currículo analisado organizado por competências e disciplinas classificadas por matérias não favorece a construção do sentido da docência para além do espaço de sala de aula. O modelo ‘aglutinador’ é de tamanha predominância na estruturação do curso, que sua organização curricular deixa de contemplar não apenas as especificidades da EI mas também as do EF, e, ao contrário, as uniformiza.

Além disso, para a autora, é clara a evidência de que a EI está sendo entendida como pré-escola, fato que exclui a creche e o seu reconhecimento enquanto espaço de educação, cuidados e de direito da criança e de sua família.

Afirma, ainda, que os sentidos atribuídos à docência na EI estão relacionados ao processo de escolarização do EF a partir das metodologias de ensino que propõem uma lógica curricular do EF na pré-escola, com ênfase na aprendizagem da lectoescrita, impondo uma dependência entre ensino e aprendizagem na dinâmica de trabalho da EI.

Ao analisar as justificativas das matérias e ementário do curso, a autora encontra no estágio curricular, denominado Pesquisa e Prática de Ensino na EI, pela primeira vez um espaço de explicitação de conteúdos voltados para a EI, tais como: proposta curricular, organização do trabalho pedagógico, planejamento e avaliação. De outra forma na análise dos planos dos professores, a autora percebe uma discrepância entre os conteúdos propostos no plano de ensino e os objetivos anunciados para o trabalho da disciplina.

Diferentemente dos objetivos que deveriam estar voltados para a organização do espaço e do tempo e conteúdos¹⁷ da atuação docente na EI, os conteúdos do plano de ensino estão assim caracterizados:

- a) o foco está na prática de ensino na sala de aula da educação infantil;
- b) a ênfase de trabalho são os conteúdos das disciplinas de fundamentos e metodologias;
- c) a característica do trabalho é a escolarização da educação infantil;
- d) a docência se caracteriza pelo trabalho dos licenciandos e licenciandas na sala de aula (OLIVEIRA, 2007, p. 164).

Os resultados obtidos por Oliveira (2007) caminham na mesma direção dos resultados encontrados no trabalho de Silva (2003), ou seja, a concepção que permeia a docência, nos documentos dos cursos analisados, está na perspectiva do processo de escolarização em sala de aula e não se distingue do EF.

Semelhantemente aos trabalhos anteriores Kiehn (2007) também identificou a presença do modelo escolar expresso pelos objetivos educacionais pertinentes ao EF, ao analisar o currículo de dezesseis cursos de Pedagogia com Formação de Professores para a EI de universidades federais¹⁸ do país.

Da mesma forma que Silva (2003), a pesquisadora elege universidades públicas federais do país que ofereceram cursos de Pedagogia com inclusão da

¹⁷Esses conteúdos são: eixos de conhecimento (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, formação pessoal e social da criança, conhecimento de mundo e natureza e sociedade), literatura infantil, jogos e brincadeiras, sexualidade na infância, projetos e avaliação da aprendizagem na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2007, p. 164)

¹⁸Ver Apêndice 03

formação de professores da EI até o ano de 2005. Esse recorte temporal é justificado em função do processo de mudança anunciado pelo Parecer CNE/CP nº 5/2005 de 13.12.2005 do Conselho Nacional de Educação que publica o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O objetivo da pesquisa era analisar as configurações que a infância e as crianças assumem nos 16 currículos dessas instituições.

Para sistematização da investigação, a autora agrupou todas as disciplinas encontradas nos currículos das 16 universidades selecionadas. Baseada no exercício de cruzamento e aproximação das disciplinas e suas ementas, elegeu três eixos orientadores constituídos pelas disciplinas encontradas nos currículos: *Fundamentos Gerais; Formação Pedagógica; Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil.*

Ao analisar os dados disponíveis, a pesquisadora percebeu 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.*

Quatro grandes áreas do conhecimento predominam no eixo *Fundamentos Gerais*, são elas: Psicologia, Filosofia, Sociologia e História, além do campo disciplinar denominado Metodologia e Pesquisa.

Sobre isto a autora observa que a Sociologia e a História integram um campo de conhecimento que “recentemente tem demonstrado preocupação em contemplar conhecimentos específicos que dizem respeito à criança enquanto sujeito de direito e ser social pleno, inserido em um determinado contexto social” (KIEHN, 2007, p. 85). Ela acrescenta que estas disciplinas remetem a uma reflexão da criança enquanto sujeito histórico e iminentemente social e reafirma uma colocação de Kulhmann Jr. (1998, p. 31 apud KIEHN, 2007, p. 85) de que “É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras de história”.

Com relação às disciplinas que integram a área de conhecimento Psicologia, a pesquisadora aponta que para além das matrizes epistemológicas que fundam a construção do conhecimento psicológico, bem como da ênfase dada ao processo de desenvolvimento cognitivo e motor da criança em conjunto com a apresentação das dificuldades de aprendizagem essa área apresenta

uma mudança de abordagem, sobretudo, no que se refere à criança, à infância e sua educação, à medida que tem buscado compreender esse ser humano de pouca idade através de suas manifestações entre pares, considerando seu contexto social, geográfico, gênero e etnias historicamente situados” (KIEHN, 2007, p. 86).

Ao analisar o segundo eixo orientador *Formação Pedagógica*, a autora enfatiza dois campos disciplinares: Metodologia Específica de Ensino¹⁹ e a Prática Pedagógica / Estágio, presentes em todos os cursos que oferecem habilitação em educação infantil. No que diz respeito ao primeiro campo disciplinar mencionado, certifica que a maioria das disciplinas deste campo está circunscrita a métodos e conteúdos específicos e informa que é claramente perceptível o movimento e muitas vezes até o esforço em adaptar conteúdos e práticas próprias do EF para a EI. Reconhece que as disciplinas deste campo, que fazem referência à EI como forma de demarcar a especificidade da faixa etária de 0 a 6 anos podem indicar uma possibilidade de discussão e de reflexão sobre as representações simbólicas das crianças e de como elas se constituem.

Em se tratando do segundo campo disciplinar Prática Pedagógica/Estágio, a autora compreende que há uma mudança de paradigma que aponta para reflexão acerca das discussões que se estabelecem no campo empírico em consonância com os fundamentos teóricos possibilitando uma articulação teórico-prática, envolvendo a observação, registro, projeto de atuação e análise com fundamentação teórica, somando a esse processo um caráter de pesquisa.

O último eixo em análise trata da *Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil*. Este é dividido em três conjuntos disciplinares, a saber: **Fundamentos da Educação Infantil**, **Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil** e **Organização Metodológica Específica para Educação Infantil**.

Dos 16 cursos pesquisados, apenas dez oferecem em seu fluxograma disciplinar conteúdos correlacionados com os **Fundamentos da Educação Infantil**. A partir da análise de três ementas, a autora percebe um esforço na intenção de desencadear um debate teórico entre as diversas áreas de saberes e de suscitar

¹⁹As metodologias específicas que não tratam explicitamente da EI, atingem um índice de 75,86%, enquanto apenas 20,69% das metodologias específicas de ensino demonstram preocupação em adequar, adaptar ou até mesmo reinventar formas pragmáticas de abordar determinado conhecimento disciplinar a ser trabalhado com as crianças pequenas ou menores de sete anos de idade (KIEHN, 2007).

reflexões a respeito da complexidade que envolve a EI e as implicações sociopolíticas e educacionais que dela decorrem. Observa também uma iniciativa dos cursos dos quais estas áreas de saberes se originaram, de trazer para o centro das discussões as concepções de infância, sua história e sua educação. No entanto, observa que ainda é marcante a valorização da sistematização de conteúdos e métodos de trabalho com as crianças maiores e da pré-escola, somada à preocupação com a alfabetização. Em contraposição, a preocupação com a interação social, com os jogos e as linguagens expressivas, parecem não receber a mesma atenção e acabam por ocupar uma posição de menor destaque com relação aos demais campos disciplinares.

Continuando no eixo *Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil*, a autora analisa ementas de quatro disciplinas que compõem o segundo conjunto: **Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil**.

A partir dessa análise a autora compreende que há uma preocupação em contemplar a complexidade do cotidiano infantil, que inclui desde propostas pedagógicas até a organização da prática pedagógica; e em articular as dimensões teóricas e práticas a partir dos aspectos que dizem respeito ao planejamento, registro e avaliação. Identifica, ainda, um olhar para a educação de bebês, bem como a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico que contemple as dimensões do humano e suas especificidades; preocupação em conciliar os propósitos da EI com objetivos próprios do EF, com a sistematização de conteúdos nas diversas áreas do conhecimento. A autora remete este aspecto para uma “formação generalista que tem como ponto de partida a estrutura e configuração do EF” (KIEHN, 2007, p. 99).

O conjunto disciplinar **Organização Metodológica Específica para Educação Infantil** integra as disciplinas que discutem sobre os elementos organizadores do cotidiano infantil, os quais se constituem o alicerce do trabalho docente com a criança pequena. A respeito dessas disciplinas a autora aponta dois aspectos relevantes, frutos da análise das ementas das disciplinas próprias a este conjunto disciplinar: o primeiro diz respeito a algumas ementas que apresentam a linguagem, a interação e o jogo como eixos estruturadores do trabalho educativo com crianças pequenas, possibilitando experiências de acesso e de interação com o mundo simbólico, promovendo a relação entre as crianças e o conhecimento. O segundo aspecto está relacionado a uma perspectiva reducionista que compreende as

linguagens expressivas (brincadeiras, jogos e os brinquedos) como um “método lúdico” para a sistematização do conhecimento, relegando ao segundo plano o prazer e a liberdade de brincar, criar, reinventar como um fim em si mesmo.

Da mesma forma que Silva (2003), a autora evidencia um movimento na direção do reconhecimento das especificidades que constituem a educação das crianças pequenas e avanços no que diz respeito à formação docente para a EI. Nessa direção, a autora identifica duas perspectivas distintas de formação para professores da criança pequena: modelo escolar e construção de uma Pedagogia da Infância.

A primeira justifica-se pela influência do modelo escolar expresso pelos objetivos educacionais peculiares ao EF, que têm priorizado a alfabetização, o domínio de conceitos das mais diversas áreas de conhecimentos e a didatização dos elementos lúdicos como a brincadeira, o jogo e a arte.

A segunda diz respeito a uma tendência à construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância que reconhece as especificidades da EI e toma como ponto de partida a criança e os seus processos de constituição enquanto seres humanos. A autora acredita que apesar desta tendência não ser predominante nos cursos pesquisados, a ocorrência de disciplinas específicas indica um reconhecimento das singularidades e peculiaridades da criança pequena nos cursos de formação inicial.

Em seu trabalho Martins (2007), investiga o lugar que a EI vem ocupando no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) na ótica dos discentes que frequentavam o curso 2006. A pesquisadora parte da premissa de que o curso de Pedagogia é o lugar por excelência para a formação de professores de EI. Examinou o Projeto Político Pedagógico da FE/UFG, que sofreu reformulação no período de 2000 a 2003, bem como as Resoluções regulamentadas pela UFG no tocante à organização do regime de funcionamento dos cursos de graduação.

O Projeto Pedagógico do Curso analisado foi gestado no contexto das lutas empenhadas pelo movimento de educadores no Brasil, que defendiam a docência como base para a formação do Pedagogo e rejeitavam as especializações ou habilitações na formação deste profissional. Nesse Projeto, o pedagogo egresso do curso seria capaz de atuar em diversos campos educacionais.

O projeto ao situar o profissional e a função que o curso apresenta, cria as condições de se formar um profissional que terá capacidade

para refletir e compreender os desafios dessa profissão, atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, como gestor das políticas educacionais. O curso busca ainda preparar o pedagogo para atuar em outras áreas do sistema de ensino e em outras instituições ou contextos que contemplem a dimensão educativa (MARTINS, 2007, p. 130).

Segundo a pesquisadora, o Projeto Pedagógico do Curso apresenta princípios que se coadunam com a proposta da Comissão de Especialista da Pedagogia, elaborada em 1999, que compreende a docência como base para a formação do pedagogo e rejeita a formação por habilitação ou voltada para especializações. Este fato foi também encontrado na pesquisa de Silva (2003) com relação à concepção que baseou a construção dos projetos das cinco universidades investigadas pela pesquisadora.

Dessa forma, o perfil do profissional habilitado no curso em questão, tem um caráter generalista e permite a atuação “no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação” (MARTINS, 2003, p. 136).

Inicialmente, destaca que a concepção de EI encontrada no documento em questão está centralizada na discussão do lúdico como eixo da formação da criança. Apesar de este fato apontar para um aspecto positivo com relação à educação da criança pequena, a autora identifica a possibilidade da EI ser vista enquanto um lugar de espontaneísmo e afirma que “o brincar na Educação Infantil é importante, mas não deve ser o eixo norteador, pois é necessário que se compreenda que a prática pedagógica do professor deve envolver um processo mais amplo” (MARTINS, 2003, p. 139).

A pesquisadora observa que o texto do Projeto Pedagógico do curso utiliza a palavra aluno não explicitando se o termo se refere às crianças da EI ou do EF e enfatiza que

[...]A Educação Infantil organizada em outras formas não lida com o **aluno**, mas com a **criança**, porém não um indivíduo a **ser escolarizado**, mas sim uma pessoa completa, com necessidade de um atendimento que reconheça sua condição social, cultural, histórica, econômica, e que envolva um trabalho em que diferentes áreas integrem educação e cuidado (MARTINS, 2007, p.142, grifo meu)

Com relação às disciplinas do curso, a autora identifica uma ênfase na escola e nas discussões próprias do EF. Informa que a disciplina Fundamentos e Metodologia

de Matemática na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II é a única a contemplar a EI, considerando as suas especificidades.

Observa-se que apesar da autora afirmar que se trata de uma disciplina que contempla a educação da criança pequena a ementa apresenta as expressões *ensino/aprendizagem* e *conteúdos*, terminologias próprias de um modelo escolarizado.

Na sua análise a autora evidencia haver possíveis avanços na formação do profissional que atua na EI no curso analisado. Nessa direção afirma que o curso de Pedagogia analisado, ao tempo que possibilita a discussão de temas relacionados à criança e à infância, não ocupa, ainda, um lugar adequado nas disciplinas do curso. Observa que apesar da inclusão de disciplinas específicas para educação da criança pequena, a formação do professor da EI ainda está sendo gestada de forma marginal e atrelada ao EF.

Ao final do trabalho, ratifica a premissa de que o curso de Pedagogia é o local para formação do profissional que atua na EI. Este fato é evidenciado quando declara que não reivindica mais “disciplinas de Educação Infantil, mais estágio, ou mais prática voltada para tal, e sim uma sólida formação teórico-prática que garanta a formação sólida para que o Pedagogo atue em todos os campos da educação” (MARTINS, 2007, p.207).

A partir da afirmação da autora questiona-se: é possível que uma formação que pretende preparar o pedagogo para uma atuação tão ampla possibilite as discussões e reflexões a respeito das especificidades que devem organizar a atuação do profissional da EI? O que significa uma sólida formação teórico-prática em se tratando do profissional da EI?

As próximas pesquisas são de Lemos (2008) e Carmo (2010). Os autores trazem a tona um modelo inadequado de formação, porém não o denominam de modelo escolar ou escolarizado. Eles enfatizam a baixa oferta de disciplinas específicas para a formação do profissional da EI nos cursos pesquisados e, ao contrário de Martins (2007), reconhecem a inadequação da ampla formação oferecida nos cursos de Pedagogia, a partir da publicação DCNCP, para a formação do professor da criança pequena.

Dessa forma, Lemos (2008) analisa as Propostas Curriculares de dois cursos de formação de professores, oferecidos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), localizada no município de Itapetinga: o curso de *Pedagogia* e o

curso de *Licenciatura para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*²⁰.

Este último, também chamado de *Curso de Formação de Professores*, foi criado com o propósito de adequar-se às exigências de qualificação profissional presente na legislação brasileira desde 1996 (LDBEN). Caracteriza-se por uma formação em serviço estabelecida a partir de convênio firmado entre o município e a UESB.

O curso de *Pedagogia* implica na formação integrada de licenciatura e bacharelado, enquanto o *Curso de Formação de Professores* contempla somente a licenciatura.

As questões que nortearam as pesquisas foram: Como aparece a EI no currículo dos cursos de formação de professores? Com qual(ais) concepção(ões) de currículo os profissionais da educação de criança têm sido formados? Qual a relação entre a prática pedagógica e o currículo de formação do educador de crianças?

A análise do currículo para a formação do professor da criança pequena é construída a partir das bases epistemológicas da teoria da complexidade, fato evidenciado nos referenciais teóricos utilizados: Morin, Macedo, Froés.

Apesar de reconhecer a presença de um modelo inadequado de currículo para a formação do profissional da EI, o autor não apresenta referenciais que discutam a Pedagogia da EI, nem denuncia a marcante presença dos pressupostos do EF na formação do professor da EI.

Para análise da Proposta Curricular dos cursos, o autor elege, a priori, cinco categorias que considera relevantes num currículo de formação docente: a concepção de currículo, o perfil profissional proposto, os componentes curriculares, o estágio supervisionado e a articulação entre ensino e pesquisa.

Ao analisar a Proposta curricular de ambos os cursos, a fim de compreender as concepções de currículo presentes nos documentos, identificou que as duas propostas (curso de *Pedagogia* e o *Curso de Formação de Professores*) não são satisfatórias no que diz respeito à formação do profissional que atua na EI.

Nas concepções curriculares dos cursos descritos, a educação infantil aparece como elemento básico de sua formulação, porém, no arcabouço teórico dos dois cursos, percebe-se a limitação a uma

²⁰Criado em 2006, para professores em exercício, com o intuito de atender a uma demanda gerada pelas exigências da LDBEN (9.394/96), o projeto do curso contempla a formação para as *Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil*(LEMOS 2008).

formação generalista, chegando a ser concebido como um **supercurso**, capaz de uma **hiperformação**. Na apresentação dos princípios e fundamentos teóricos, nota-se o silêncio quanto aos múltiplos perfis que se comprometem a formar e, neste caso, a educação infantil só aparece para justificar a implementação do projeto; depois, há certo silêncio, que só desaparece no momento de estabelecer o rol das disciplinas, quando são elencadas aquelas que colaborarão com a formação do profissional da educação infantil (LEMOS, 2008, p. 69, grifo meu).

O perfil profissional encontrado nos dois cursos se assemelham no que diz respeito a formar o cidadão, sujeito crítico e participativo, capaz de realizar as transformações necessárias tanto na sociedade como na educação. A Proposta Curricular do *Curso de Pedagogia* delineia um profissional mais generalista, com ênfase na docência, com ampla possibilidade de atuação. O perfil encontrado no *Curso de Formação* descreve o profissional crítico reflexivo, munido de competências e habilidades básicas capaz de utilizar os elementos de sua prática como fonte de reflexão.

O autor entende que o curso de *Pedagogia* não especifica claramente que profissional está formando, principalmente quando se refere à EI. A formação do docente para atuar na EI é discutida de maneira superficial e universalista. Afirma ainda que a formação do docente para a educação infantil é negligenciada ao longo de toda discussão teórica da Proposta Curricular do curso, o que se evidencia pela carga horária irrisória destinada à EI, distribuídas em: Educação Infantil (60h) e Prática de Ensino na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (120h). Fato curioso é a mesma disciplina estar relacionada ao estágio na EI e ao estágio da EJA, disciplina ministrada pelo autor da pesquisa. Somadas, estas disciplinas perfazem o total de apenas 180h de disciplinas específicas para a EI representando apenas 6% no universo de 2.970 horas que contemplam o curso, distribuídas em oito semestres e que podem chegar a 3.030h em função das 04 (quatro) disciplinas optativas.

Ao contrário de Martins (2007) que recomenda, ao final do seu trabalho, uma sólida formação teórico-prática no curso de Pedagogia, para o profissional que atua na EI, Lemos (2008, p.90) questiona a formação do profissional da EI a partir da DCNCP (2006) enfatizando que o curso destina “menor carga horária e menor número de disciplina para esta formação, ficando assim a formação docente para

atuar nesta modalidade de ensino a reboque do amplo universo que este curso contempla”.

No que diz respeito ao segundo curso, *Licenciatura para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Curso de Formação de Professores)* a carga horária das disciplinas específicas é relativamente maior, 330h distribuídas em três disciplinas: Educação Infantil (60h) e Prática Docente na Educação Infantil I e II (135h para cada semestre). Juntas, representam quase 12% do curso. Assim, para o autor, a organização curricular termina por credenciar este curso como formador do educador de crianças, pois na medida em que as disciplinas vão sendo organizadas a EI vai ganhando visibilidade.

Contudo, reconhece que apesar do curso contemplar a especificidade do trabalho na EI, a carga horária é pequena para dar conta de um universo tão complexo que necessita de muitos debates e reflexões.

Pelos aspectos apresentados, entende-se que nenhum dos cursos apresenta uma proposta satisfatória para a formação do profissional da EI. O Curso de Pedagogia oferece uma formação muito ampla sem contemplar as peculiaridades da educação da criança pequena. O Curso de Formação de Professores, apesar de ter a sua estrutura curricular mais voltada para a formação do educador da criança pequena, deixa a desejar em função da carga horária restrita para as disciplinas específicas da EI.

Em sua pesquisa, Lemos (2008) foi além da análise da Proposta Curricular dos cursos. Realizou observação em turmas de EI de dez professoras de instituições públicas do município de Itapetinga e entrevistou cinco dessas docentes a fim de identificar como se articulam os saberes encontrados nas propostas curriculares no contexto da sala de aula da EI. Todos os sujeitos da pesquisa eram graduados ou estavam no processo final da formação em um dos cursos analisados pelo pesquisador. Quatro categorias de análise nortearam a discussão do material coletado: saber, saber ser, saber fazer, saber interagir. Percebe-se, a partir da leitura do texto construído pelo autor, que a análise e discussão dos dados coletados estão mais focalizadas nos aspectos observados que nas entrevistas realizadas.

A partir da observação do cotidiano das professoras da EI, o autor identificou uma ausência de reflexão crítica sobre a prática, relacionada à dificuldade em articular os possíveis elementos teórico/práticos estabelecidos na formação. Acredita que este fato ocorra em função da ausência de uma consciência intencional de

articulação destes saberes ou ainda de uma distância estabelecida entre o pensar e o fazer.

Entende que a formação instrumentalizou essas profissionais para um discurso sobre a realidade do cotidiano escolar dissociado do seu *que fazer* pedagógico, resultando em uma prática sem uma reflexão mais apurada sobre o trabalho a ser realizado. Acredita que a formação crítica oferecida na academia tem um caráter exógeno de viés reducionista, que desconsidera toda complexidade que envolve tanto a formação quanto a realidade escolar. Segundo Lemos (2008, p.116), esse olhar crítico desenvolvido durante a formação possivelmente “[...] não observa a relação entre as partes e o todo, nem a dinâmica da realidade que implica em provisórias e que a formação em si nunca é um produto, porém implica em processo/produto de final aberto, portanto, comporta em si uma itinerância de formação continuada”.

Conclui que o profissional da educação infantil que frequenta ou frequentou um curso de graduação para atuar nesta etapa de ensino, tem recebido desses cursos poucos elementos capazes de instrumentalizá-lo para um saber prático, haja vista o distanciamento da realidade das instituições de EI. Encontrou saberes relacionados à música e à literatura infantil na prática cotidiana das professoras, que não foram contemplados na formação. Em função disto, o autor pontua que muitos dos saberes evocados pelas professoras têm origem em suas experiências familiares e em sua relação cotidiana com as crianças. Além disto, identificou certa crença de que saber lidar com criança implica muito mais em gostar de criança do que lidar com determinados conhecimentos específicos.

Nessa perspectiva, indica como meta para a formação do profissional da criança pequena, a necessidade de se articular os saberes que dão suporte à formação com os saberes vivenciados na realidade escolar, aliados à capacidade de saber vivenciá-los e executá-los no cotidiano da escola, contribuindo, assim, para a construção do perfil do docente da EI.

Outro trabalho elencado para esta investigação é o de Carmo (2010). O interesse por esta pesquisa justifica-se à medida que a autora evidencia como um dos objetivos de sua investigação compreender e caracterizar o papel da Universidade Federal de Roraima no processo de formação de professores de Educação Infantil e identificar desafios e possibilidades para esta formação.

O curso de Pedagogia da UFRR sofreu reformulações em função das DCNCP (2006). O novo projeto entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2009. A autora informa que no projeto anterior havia uma grande carência no que diz respeito à formação para a EI.

Nessa nova proposta do curso de Pedagogia da UFRR, houve inclusão de cinco disciplinas específicas de educação infantil e uma disciplina não específica que contempla a EI em sua ementa. São elas, respectivamente: Fundamentos da Educação Infantil (60h), Pedagogia e Literatura Infantil (60h), Jogos, brinquedos e movimento na Educação Infantil (60h), Psicologia da Infância (60h), Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil (72h) e Coordenação Pedagógica e Educação (60h). A disciplina Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil se integra ao Estágio I (100h) realizado em instituições de EI. Juntas, as disciplinas perfazem 14,2% da carga horária do curso, se constituindo no maior percentual de disciplinas para a EI, nesta pesquisa.

A autora identifica que as disciplinas específicas para a EI não estão integradas às outras disciplinas no desenho da estrutura curricular, apesar de verificar que no Projeto Político Pedagógico do curso está evidenciada a ideia de integração dos níveis. Nessa perspectiva informa que a nova matriz apresenta-se fragmentada, dividindo os níveis de ensino e modalidades em períodos específicos, sem uma articulação aparente entre eles.

Ao analisar as ementas dessas disciplinas, a pesquisadora, identificou a ausência de conteúdos que reconheçam a criança enquanto sujeito concreto, cultural, social e histórico, que apresenta formas de processar e de se relacionar com o mundo, diferentes do adulto, apesar de reconhecer que as bibliografias direcionam para “uma visão de criança e de infância a partir das especificidades infantis, valorizando sua história e o processo de construção da educação infantil” (CARMO, 2010, p.122).

A autora acredita que na nova proposta ainda é muito marcante a fragmentação na estrutura curricular, o que acarreta uma formação aligeirada no que diz respeito aos diversos níveis e modalidades de ensino. Este fato resulta em uma formação multifacetada que supostamente prepara um profissional com múltiplas possibilidades de atuação, mas que ao termina sua formação, está inseguro quanto a sua identidade profissional. Nessa perspectiva a autora ressalta que

Sendo essa ideia de formação de um profissional com **vasta atuação** a que predomina nos cursos de formação de professores, necessitamos avaliar criticamente tal condição, buscando modificações que levem a uma efetiva formação que valorize, amplie e melhor fundamente – considerando toda uma adequada fundamentação teórica e prática – as especificidades dos diferentes níveis ou modalidades, e em especial no que diz respeito à **educação infantil** (CARMO, 2010, p.135, grifo meu)

A autora conclui que ainda é necessário garantir que os cursos de Pedagogia sejam espaços de formação de professores de EI e que essa formação fundamente-se em conhecimento científico, ético, cultural e político. Acredita que a academia seja o espaço para se debater e discutir a respeito da formação do profissional nas diversas áreas da educação, inclusive da EI.

Apesar de reconhecer o avanço que a nova proposta traz para a área da EI, a autora afirma ser necessário uma estrutura curricular mais ampla no que diz respeito aos conhecimentos específicos para a educação da criança pequena, além da integração entre os demais níveis e modalidades educacionais.

A pesquisa de Almada (2011), realizada oito anos após a de Silva (2003)²¹, traz à tona a presença marcante de um modelo escolar na formação do profissional da EI. Na ocasião, Silva (2003) investigou 05 cursos de Pedagogia de universidades federais do país que ofereciam Habilitação para Educação Pré-Escolar e Habilitação para a Educação Infantil. Os projetos que regulamentavam estes cursos foram criados ou reformulados nos anos de 1980, 1993, 1994, 1996, 2000.

Almada (2011), por sua vez, pesquisou um curso de Pedagogia que possuía um Projeto Político Pedagógico gestado em 2004 em um contexto anterior às DCNCP (2006), porém, bem próximo das discussões suscitadas pelos pareceres encomendados pelo MEC a respeito das diretrizes para o curso de Pedagogia.

O autor investigou as implicações decorrentes das políticas educacionais nos processos de *apropriação e objetivação*²², concernentes à formação do professor para a educação infantil no curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) no período de 2009 a 2010. A pesquisa analisa a formação do professor de educação infantil no

²¹Primeira pesquisa apresentada neste tópico.

²² Processos pelos quais o homem converte o objeto de sua atenção em motivo de sua atividade (ALMADA, 2011).

contexto das atuais políticas educacionais à luz da teoria Histórico-Cultural a partir da justificativa de que

a concepção de formação humana sugerida por essas políticas, reiteram as idéias (sic) de que são as experiências do professor e a reflexão que ele desenvolve sobre sua prática que devem fundamentar sua formação, em detrimento de uma formação teórica ancorada nas grandes produções humanas, especialmente naquelas que defendem que o desenvolvimento humano decorre da apropriação da cultura (ALMADA, 2011, p. 10).

Para o pesquisador, o ideal de formação preconizado nos projetos neoliberais a serviço da reprodução do capital, se manifesta no Projeto Político Pedagógico do curso através das concepções teóricas do *aprender a aprender* e da teoria da *reflexividade*. Para ele, estas concepções colocam o discente enquanto principal mediador e regulador de suas próprias ações, com uma formação caracterizada pela ausência de percepção, consciente, de sua prática e de suas verdadeiras intenções. A cotidianidade invade a estrutura do trabalho educativo e envolve o aluno em um processo alienante pelo fato deste desenvolver atividades a partir de conceitos espontâneos. Dessa forma o indivíduo tem sua atenção centrada no objeto ao qual o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento decorrente da ação realizada. Nesta perspectiva, acredita que “[...] Se a formação do professor não fornece a ele os conhecimentos necessários que entram na formação e definição dos conceitos, conseqüentemente, não fornecerá as objetivações necessárias para ele orientar-se na realidade” (ALMADA, 2011, p. 154).

A fim de compreender o espaço que a EI ocupa no curso pesquisado, o autor analisou as ementas, bibliografias e planos de ensino dos docentes que ministram as disciplinas específicas para a EI. Sendo assim, identificou apenas 03 disciplinas, totalizando 225h, que compõem um conjunto de conhecimentos para a educação da criança pequena e sua aprendizagem.

A primeira trata-se da *Psicologia do Desenvolvimento*, apresentada no segundo semestre do curso. Segundo o autor, esta disciplina contém uma bibliografia que não contempla o que é proposto na ementa, como: aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento humano, as psicologias do desenvolvimento e as teorias piagetiana, psicanalítica e vigotskiniana. Ainda sobre a bibliografia, constata a grande ênfase nos pressupostos de Emília Ferreiro e, portanto, na alfabetização e escolarização da criança. Para o pesquisador o plano de ensino desenvolvido pela

professora traz a mesma incoerência entre a ementa e bibliografia, indicando que não houve um estudo no sentido de analisar esses elementos do plano de ensino.

A ementa da segunda disciplina, *Fundamentos e Métodos da Educação Infantil* recomenda a análise de processos, a elaboração de planos e estudos dos PCN's²³, revelando uma concepção de educação baseada no modelo escolar. Segundo o autor, a bibliografia apresenta coerência com este modelo, revelando, mais uma vez, grande ênfase na alfabetização na perspectiva de Emília Ferreiro. Com relação ao plano de aula desenvolvido pela docente, apesar da professora ter mudado a bibliografia ao construir o plano de ensino, o autor constata incoerência nos elementos que o constituem, a saber: conteúdos voltados para a alfabetização e bibliografia apontando para educação da criança pequena.

A terceira disciplina, *Estágio Curricular Supervisionado: Educação Infantil – 135h* traz uma ementa que contempla análise dos processos de alfabetização; métodos, técnicas e recursos para a EI, além do estudo dos Parâmetros Curriculares: Educação Infantil. Apesar de se tratar de um estágio em EI, segundo o autor, não traz em sua bibliografia nenhuma obra relacionada à criança pequena e seu desenvolvimento.

Ao analisar o curso de Pedagogia do CESI, a partir dos documentos que o estruturam, o autor identificou aspectos próprios ao EF na proposta curricular, uma vez que esta traz para a área da EI o mesmo conteúdo e forma de trabalho das séries iniciais do EF, tratando a educação da criança pequena como ensino.

A escolarização, por sua vez, evidencia-se pela omissão de temas importantes para a EI como o “desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a ludicidade, o movimento e outros elementos próprios da atividade principal da criança nesse período” (ALMADA, 2011, p. 116). Dessa forma, acredita que a proposta do curso está na contramão do que se vem propondo na atualidade para a educação da criança pequena.

Dessa forma, acredita que a proposta do curso está na contramão do que se vem propondo na atualidade para a educação da criança pequena.

²³O autor utiliza a sigla PCN's para indicar o documento que, na ementa do curso analisado, está denominado : Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Infantil ou Parâmetros Curriculares: Educação Infantil. Não deixa claro se este termo se refere aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC.

A partir do exame das dissertações e teses elencadas para este capítulo, foi organizado um quadro que sintetiza os aspectos relevantes encontrados nas pesquisas que dizem respeito aos cursos investigados.

Quadro 2 - Aspectos do modelo inadequado para formação do profissional da EI encontrados nas pesquisas que analisam os documentos que organizam os cursos

ASPECTOS ENCONTRADOS NOS DOCUMENTOS QUE ORGANIZAM OS CURSOS	SILVA (2003)	OLIVEIRA (2007)	MARTINS (2007)	KIEHN (2007)	LEMOS (2008)	CARMO (2009)	ALMADA (2011)
Modelo escolar							
Carga horária reduzida para as disciplinas específicas da EI							
Falta de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental							
Ênfase na alfabetização							
Dificuldades no estágio (carga horária reduzida, falta de articulação teoria/prática, foco no ensino em sala de aula)							
Concepção de criança abstrata/Ausência de concepção criança/infância							
Ênfase nas disciplinas de fundamentos e metodologias em detrimento das disciplinas específicas para EI							
Elementos lúdico como brincadeira, jogo, arte: ausentes/ em posição de menos destaque/tratados de forma didatizada							
Formação para a EI fica à margem do curso							
Falta de identidade profissional							
Formação ampla que não contempla as especificidades da EI							

Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez analisadas as dissertações e teses que examinam os documentos que organizam os cursos de nível superior, pode-se constatar a marcante presença, na estrutura da maioria dos cursos, de um modelo escolar compreendido pelos pesquisadores, enquanto um modelo de formação para profissionais do EF. Este fato justifica a ênfase na alfabetização denunciada em quatro pesquisas.

Outro aspecto relevante, evidenciado nessa análise, diz respeito às pesquisas que investigaram os cursos com habilitação para a educação infantil e ensino fundamental, organizados antes das reformulações imposta pela DCNCP (2006). Esses pesquisadores enfatizam a predominância de uma formação voltada para o EF em detrimento da EI, mas não denunciam carga horária irrisória para a formação do profissional da criança pequena nestes cursos. Este fato leva à constatação de que, apesar dos cursos terem uma formação mais específica e disciplinas voltadas a EI, a organização dos seus componentes curriculares não consideraram as peculiaridades e dimensões da prática pedagógica em instituições de educação da criança que habita o universo infantil.

De outra forma, a quantidade mínima de disciplinas, é evidenciada nas pesquisas que analisam os cursos que apresentam uma formação mais ampla ou generalista, em função das regulamentações advindas pela publicação das DCNCP (2006).

Kiehn (2007) e Lemos (2008), identificam a ênfase que é dada às disciplinas de Fundamentos Gerais e Metodologias em detrimento das disciplinas que promovam discussões na área da EI. Nesta mesma direção, identificou-se que os cursos, em sua maioria não trabalham aspectos relativos ao lúdico, ao brincar, aos jogos e quando o fazem oferecem a estes elementos, tão importantes na educação da criança, um caráter instrumental e didatizado.

Dessa forma há um número significativo de cursos, denunciados nas pesquisas, que relegam a educação para a criança pequena a um segundo plano. Assim, a formação para a atuação na EI se constitui um apêndice nestes cursos de formação de profissionais da educação.

A presença da criança abstrata ou a ausência de uma concepção de criança/infância, nos documentos que estruturam os cursos é denunciada por Silva (2003), Martins (2007), Carmo (2009), Almada (2011).

Os estágios apresentam dificuldades no que diz respeito: a falta de articulação entre teoria e prática (MARTINS, 2007); ao foco no ensino em sala de aula, semelhante ao EF (OLIVEIRA, 2007); a ausência de articulação entre as disciplinas e elementos que permitam a construção de uma postura reflexiva (LEMOS, 2008); ao plano de ensino da disciplina de estágio sem fundamentos teóricos a respeito da educação da criança pequena (ALMADA, 2010).

Finalmente, se chama a atenção para o fato dos documentos dos cursos não contemplarem uma articulação entre a EI e o EF. Esta situação torna-se preocupante a medida em que se pensa na criança de seis anos na primeira série do EI ou na transição da criança pequena para o EF.

No exame das dissertações e teses deste capítulo, encontram-se três pesquisas que investigaram cursos estruturados segundo as DCNCP(2006). Destas, identificam-se duas pesquisas que criticam a formação ampla oferecida, atualmente, pelos cursos de Pedagogia, a saber: Lemos (2008) e Carmo (2009).

No capítulo a seguir serão analisados os trabalhos que deram voz aos sujeitos. Serão discutidas as pesquisas de Cabral (2005), Martins (2007), Dalri (2007), Almada (2010), Oshiro (2010) e Febrônio (2010).

5. A VOZ DOS SUJEITOS NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EI.

A partir da leitura e análise dos trabalhos elencados neste capítulo, foram encontrados aspectos comuns que permitiram delinear o papel dos cursos de formação em nível superior para atuação na EI.

Esses aspectos têm uma relação direta com a organização dos cursos, a formação dos professores formadores, com a matriz curricular e a urgência em se discutir criticamente conteúdos pertinente à atuação junto à criança pequena, como: identidade e funções da EI, o perfil e a identidade do profissional que atua na EI, o papel do cuidar/educar, as concepções de criança e infância, etc. Os trabalhos elencados para esta análise são as investigações de Cabral (2005), Martins (2007), Dalri (2007), Almada (2010), Oshiro (2010) e Febrônio (2010).

Pode-se afirmar que os aspectos mais evidenciados nas pesquisas têm relação com a dificuldade dos cursos em assumir uma formação específica para a educação da criança pequena (CABRAL, 2005; MARTINS, 2007); a ênfase na formação do profissional que atua no EF em detrimento da formação para EI (CABRAL, 2005, MARTINS, 2007, DALRI, 2007, ALMADA, 2010); ausência de discussões relativas ao trabalho com crianças de zero a três anos (MARTINS, 2007, DALRI, 2007); a manutenção de uma concepção de criança e infância enquanto sujeito passivo, idealizado e abstrato (ALMADA, 2010; DALRI, 2007; MARTINS, 2007); indefinição da identidade dos cursos (CABRAL, 2005; FEBRÔNIO, 2010). Ressalta-se, ainda, a necessidade de compreender os estágios enquanto *lócus* privilegiado para experiências de reflexão, momento de fazer uma relação entre teoria e prática em instituições de EI (DALRI, 2007; FEBRÔNIO, 2010).

Em pesquisa que buscou investigar a formação do profissional da EI na perspectiva dos discentes e docentes de um Curso Normal Superior, Cabral (2005) investiga o curso oferecido pelo Instituto Superior de Educação (ISE) Anísio Teixeira na cidade de Belo Horizonte. A autora entrevistou quinze alunas do curso, a coordenadora pedagógica do ISE, a coordenadora de estágio, dois professores com dedicação integral à instituição e a professora responsável pela disciplina, que trata especificamente da EI.

Para efeito desta dissertação priorizou-se as contribuições resultantes do material coletado nas entrevistas realizadas com as quinze professoras-cursistas²⁴ do Curso Normal Superior que exerciam o magistério na EI.

A entrevista semiestruturada foi organizada a partir de 10 questões, sendo que oito²⁵ foram utilizadas para compor a análise do material coletado. Para esta análise a autora lançou mão de uma estratégia que se traduz no denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esta se constitui em uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisas qualitativas, que tem depoimentos como matéria prima, “sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, expediente que visa expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso” (LEFÈVRE, 2002, p. 70).

Com relação à primeira questão utilizada pela pesquisadora para compor a análise que diz respeito ao *Significado de ser um Profissional da Educação Infantil, nos dias atuais*, há uma indicação de que o profissional que trabalha com a criança pequena começa a ser valorizado, em especial, nas instituições particulares de EI. Porém, há evidências que esses profissionais ainda são vistos enquanto cuidadores das crianças pequenas numa perspectiva assistencialista. Esta desvalorização foi evidenciada tendo como referência os salários oferecidos aos professores e o concurso realizado pela prefeitura de Belo Horizonte que exigiu como qualificação o curso médio, na modalidade Normal, desconsiderando os profissionais graduados e especialistas.

Outro fato destacado pela autora diz respeito à *Função da Educação Infantil na atualidade* na perspectiva das professoras-cursistas. A pesquisadora afirma que as entrevistadas não sabem definir a função da EI em relação ao cuidar e educar.

Ao analisar o DSC das entrevistadas no que diz respeito ao *ISE e a sua Relação com o Profissional da Educação Infantil* a pesquisadora concluiu que o Instituto Anísio Teixeira desvaloriza o profissional da EI quando se trata da formação

²⁴ Professora-cursista é a terminologia usada neste capítulo para se referir às professoras que, durante o curso de Pedagogia, exerciam a função de professoras da EI em instituições pública ou particular.

²⁵ As questões utilizadas para análise foram: **1.** O significado de ser um Profissional da Educação Infantil, nos dias atuais. **2.** Função da Educação Infantil, na atualidade. **3.** O ISE e a sua Relação com o Profissional da Educação Infantil. **4.** A Escola e o Aluno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. **5.** Os Professores das Disciplinas Não Específicas da Educação Infantil e os Debates Sobre a Educação para esse Nível de Ensino. **6.** As Disciplinas Específicas da Educação Infantil: a Dinâmica em Sala de Aula. A Prática docente e os Conteúdos em Sala de Aula. **7.** A Prática do Estágio. **8.** Avaliação pessoal do curso.

específica para a EI em função de o curso ser voltado, predominantemente, para o EF.

Para estas alunas os docentes do curso que não trabalham com *disciplinas específicas da EI* não fazem menção à educação da criança pequena, o que evidencia despreparo para lidar com questões próprias da EI.

Com relação às *disciplinas específicas para a EI*²⁶, a autora encontrou dois discursos entre as professoras-cursistas. Um denuncia a carga horária reduzida, a carência de aulas práticas e teoria desvinculada de suas experiências cotidianas. Outro, representado por uma minoria das entrevistadas, enfatiza a importância dessas disciplinas para sua prática profissional. A pesquisadora relaciona este último discurso ao fato destas entrevistadas não terem feito o curso Normal antes de entrarem no Curso Normal Superior, o que gerou uma diminuição no grau de expectativa sobre temáticas relativas à educação da criança pequena.

Segundo a pesquisadora, embora o *estágio* seja visto, pelas professoras-cursistas, como uma oportunidade de fazer a relação entre a teoria e prática, de vivenciar novas realidades e a prática docente concreta, a carga horária reduzida inviabiliza a ocorrência de reflexões e vivências, além de dificultar a implementação dos projetos de intervenção.

Em relação ao tópico *Avaliação do Curso*, a maioria das entrevistadas considera que o curso oferecido pelo ISE é de qualidade, deixando a desejar no que diz respeito ao tempo disponibilizado para a formação do profissional que atua na EI. Chamam atenção para dois aspectos relacionados ao curso: a educação da criança pequena não é considerada nas disciplinas *não específicas* e os componentes *específicos* são tratados em apenas dois dos oito semestres do curso.

Observa-se que as dificuldades encontradas no Curso Normal Superior do ISE Anísio Teixeira, sob a ótica das discentes, estão mais relacionadas à ausência e à falta de um lugar específico para a EI, que se encontra à margem do curso.

No primeiro tópico desta análise discutimos sobre o modelo escolarizado encontrado na pesquisa de Martins (2007) a partir da análise do Projeto do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Neste tópico, trazemos a análise que a pesquisadora fez do curso na perspectiva

²⁶ A autora constatou que, no âmbito da organização curricular do curso pesquisado, em apenas dois períodos: (3º e 4º), são ministradas as disciplinas específicas para a EI: Organização Curricular I e Organização Curricular II, com uma carga horária total de 80 horas.

dos docentes e discentes. Neste trabalho, foi levado em consideração o discurso dos alunos e alunas do curso pesquisado.

Para essa etapa da pesquisa a autora aplicou, inicialmente, um questionário com 266 estudantes do curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2006, abrangendo o 1º, 3º, 5º, 7º e 9º período da instituição. O objetivo era vislumbrar o perfil dos alunos ingressantes e em fase de conclusão do curso, além de identificar suas concepções sobre o curso, a EI e a organização e materialização do currículo.

Em um segundo momento, realizou entrevista com 15 estudantes do universo dos que participaram do questionário com o objetivo de conhecer as opiniões dos entrevistados acerca da dinâmica do currículo na Instituição, sobre as disciplinas, a organização do currículo, as transformações, e o envolvimento com as discussões acerca da EI.

Dois motivos justificam a decisão de dar voz aos discentes do curso: considerá-los agentes fundamentais no processo de formação e a ausência de pesquisas sistemáticas que tratem dessa temática sob a ótica dos discentes.

Os dados coletados foram discutidos a partir de quatro perspectivas: o perfil dos estudantes do curso de pedagogia da FE/UFG; o curso de pedagogia e a profissionalidade sob a ótica dos alunos; a influência do curso de pedagogia na formação do professor; infância e educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG. Destacamos para este trabalho as duas últimas perspectivas.

Quanto à influência do curso de pedagogia na formação do professor, a pesquisadora evidencia que embora a EI seja trabalhada no curso de Pedagogia, especialmente a partir de 2003 quando foram incluídas disciplinas específicas da EI, uma parcela significativa de entrevistados (40%) aponta para as dificuldades do curso em assumir essa formação específica.

Apesar das disciplinas de Fundamentos e Metodologias²⁷ contemplarem o termo EI na nomenclatura, não são vistas pelos discentes enquanto disciplinas que promovam discussões específicas nesta área.

Os entrevistados apontaram as disciplinas que fazem parte da matriz obrigatória: *Sociedade, Cultura e Infância, Arte e Educação e Psicologia*, como as

²⁷ As disciplinas destacadas pelos alunos estão fora do conjunto que compõe o grupo Fundamentos e Metodologias, a saber: Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II; Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas e Ciências Naturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II; Fundamentos e Metodologias de Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II (MARTINS, 2010).

que discutem a Educação Infantil no curso, além das disciplinas *Jogo na Educação Infantil*, *A Música na Educação Infantil* que fazem parte do Núcleo Livre²⁸.

Diante deste fato a autora levanta as seguintes questões: as disciplinas do conjunto dos Fundamentos e Metodologias relacionadas às Ciências Humanas, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Matemática, não poderiam contemplar discussões a respeito da EI? Esta situação está relacionada ao fato dos professores destas disciplinas compreenderem que a discussão a respeito da EI só deva ocorrer nas disciplinas citadas pelos discentes? De outra forma, as disciplinas *Sociedade, Cultura e Infância, Arte e Educação e Psicologia*, citada como disciplinas que discutem a EI no curso, não poderiam agregar os Fundamentos e Metodologias como um ponto também de discussão sobre a EI?

Há uma evidência, no discurso dos discentes que, no curso, as discussões a respeito da EI acontecem de forma isolada dando-se mais ênfase a reflexões voltadas para o EF. Segundo a autora, 24,5% dos sujeitos afirmam que o curso não prepara adequadamente para a atuação na EI e 54,8% declaram que o enfoque sobre EI aparece mais em algumas disciplinas.

A autora identifica uma concepção de infância desvinculada da criança real, concreta. O sujeito da EI é visto como um *vir-a-ser*, desvinculado do seu contexto histórico. A EI é compreendida, pelos discentes, enquanto um lugar de aprendizagens capazes de desabrochar as potencialidades inatas ou como um lugar em que a “criança tem que aproveitar para possibilitar a ela a aprendizagem de valores, pois é o tempo que mais se aprende, é o lugar onde se deve deixar a criança aprender” (MARTINS, 2007, p.200). Apesar de entender que a EI se constitui em um ambiente propício às aprendizagens infantis, a autora considera que este contexto não pode ser visto como o único capaz de permitir os processos de aprendizagens.

Em sua pesquisa com os estudantes do curso, a autora constata que a formação do profissional da EI ainda está sendo relacionada à ideia de que não é necessária a formação superior para este nível de ensino, especialmente quando se trata de crianças de zero a três anos.

Entende-se que a EI no curso analisado começa a ser delineada a partir de uma identidade própria ao EF. É como se na ausência de um modelo para a

²⁸ As disciplinas que compõem o Núcleo Livre são optativas.

educação da criança pequena, as discussões a respeito da EI fossem organizadas a partir daquilo que já se conhece a respeito da educação da criança, mesmo que seja àquela própria do EF.

Em seu trabalho, Dalri (2007) realizou um estudo com 14 profissionais da rede municipal do município de Brusque/SC, graduadas em Pedagogia com habilitação em EI e/ou Pré-Escolar e Séries Iniciais ou em EI e Séries Iniciais, procurando investigar, através de entrevista, como a formação docente inicial contribuiu para a ação docente com crianças de zero a três anos. Esta pesquisa foi realizada no ano de 2006.

Dentre os cinco temas²⁹ que a autora elege para fins de sistematização de sua discussão, destaca-se, neste trabalho, *Contribuições do Curso de Pedagogia para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos*, na visão das entrevistadas. Neste tema, a autora chama atenção para três aspectos observados no discurso das entrevistadas: as disciplinas do curso, a falta de especificidade para a faixa etária de zero a três anos, a teoria desvinculada da prática.

Do conjunto de *disciplinas* oferecidas no curso, Psicologia e Desenvolvimento Infantil foram as disciplinas declaradas como as mais marcantes na formação inicial das professoras entrevistadas. Embora essas disciplinas tenham sido apontadas como as que mais contribuíram para a atuarem com crianças de zero a três anos, alguns atentam para o fato com certa ressalva

A Psicologia do Desenvolvimento emerge ainda na modernidade, legitimando o discurso científico sobre crianças e infância, além de determinar padrões de normalidade e de deficiência. Entende o desenvolvimento humano como uma seqüência de estágios biologicamente determinados, enxergando uma criança descontextualizada e universal, essa ciência busca por meio de saberes supostamente neutros a verdade universal (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003 APUD DALRI, 2007, p. 62)

Nessa perspectiva, considera a respeito das teorias do apego disseminadas pela Psicologia do Desenvolvimento em época posterior a Segunda Guerra Mundial, que naturalizaram as visões idealizadas de infância e de maternidade, a partir da compreensão de que o cuidado materno exclusivo seria o mais saudável para a criança até cerca de três ou quatro anos.

²⁹ Os pontos sistematizados pela autora foram: a) o ingresso na profissão; b) pontos positivos em trabalhar com a faixa etária de zero a três anos; c) Pontos negativos em trabalhar com a faixa etária de zero a três anos; c) contribuição do curso de Pedagogia; d) o suporte para trabalhar com crianças de zero a três no cotidiano.

Compreende, porém que essa concepção que coloca a criança no lugar de pessoa incapaz e dependente não é a única propagada pela ciência psicológica, e enfatiza a significativa contribuição da Psicologia no reconhecimento da criança enquanto ator e sujeito social que traz as marcas dos meios históricos e sociais em que vive e que se constitui gente na relação com o outro. É esta concepção de infância que, segundo a autora, deve fazer parte do olhar das professoras que atuam com crianças de zero a três anos. A criança deve ser entendida como um indivíduo completo, com emoções, afetos, cognição, motricidade e outros aspectos que estão integrados na formação de sujeitos.

Acredita que os conhecimentos do campo das outras disciplinas não elencadas pelas professoras entrevistadas, como: Antropologia, História, Filosofia e Sociologia são muito superficialmente trabalhadas nos cursos de Pedagogia com o foco voltado para a criança enquanto sujeito histórico. Dessa forma, considera que este fato ocasiona uma visão artificial sobre as formas de como trabalhar com as crianças e enfatiza que “o conhecimento sobre essas áreas específicas das ciências humanas e sociais, cede lugar para o como fazer e deixam de lado o porquê, para que, para onde e quando, do cuidado e da educação com criança de zero a três anos” (DALRI, 2007, p.63).

Com relação ao segundo aspecto, a *falta de especificidade sobre zero a três anos*, o discurso das professoras aponta para a ausência dessa faixa etária nas disciplinas do curso. Essa dificuldade em se trabalhar aspectos pertinentes à prática pedagógica com crianças de zero a três anos nos cursos de Pedagogia é explicado pela autora, a partir de dois aspectos: a ausência nos cursos de Pedagogia de disciplinas que discutam a docência junto à faixa etária de zero a três e a concepção equivocada de que o atendimento a esta faixa etária não necessitaria de professoras preparadas, uma vez que a elas só caberia brincar e cuidar dos bebês.

A autora enfatiza que apesar de terem concluído o curso de formação em Pedagogia, as concepções construídas historicamente sobre a feminização do magistério ainda é muito marcante na organização da identidade destas professoras, além da visão idealizada da criança como ser passivo, sem voz, que não participa de seu próprio desenvolvimento.

Considera marcante as professoras declararem que não sabem quais atividades desenvolver com esta faixa etária (0 a 3 anos) e adverte quanto ao desconhecimento que demonstram sobre as especificidades desta criança. Ela

acredita que isto se deve a duas questões: a) os cursos de Pedagogia ignoram as especificidades pertinentes ao trabalho com este grupo; b) é marcante a ideia de que as crianças de zero a três anos são apenas sujeitos de necessidades, com capacidade criativa reduzida e com capacidade mínima de participar de atividades mais enriquecedoras para o seu desenvolvimento.

A dificuldade em *articular teoria e prática*, terceiro aspecto mencionado, é vista pela pesquisadora como principal motivo pelo qual os alunos egressos não conseguem utilizar os conhecimentos adquiridos na formação, em sua prática pedagógica. O estudo revela que as professoras dão muita importância aos aspectos teóricos, desde que eles venham associados a suas experiências cotidianas. Fato que, segundo a autora, se constitui em condição indispensável para a introdução de práticas de reflexividade no contexto das ações práticas.

A autora considera que as ideias, experiências, regras que os alunos dos cursos de Pedagogia trazem, marcadas pelo senso comum, devem ser consideradas como ponto de partida e o professor deve ajudá-lo a exteriorizá-las para conseguir elaborá-las segundo concepções mais apropriadas. Por fim, nesta temática recortada para esta pesquisa, a autora conclui que a formação das professoras, pouco contribuiu para a atuação com crianças de zero a três anos em função da ênfase dada a educação de crianças de quatro a seis anos e a 1ª a 4ª série nos cursos de Pedagogia.

Outro trabalho analisado neste capítulo que trata da voz dos sujeitos envolvidos com a educação criança pequena foi o de Almada (2011). Como visto no capítulo anterior, o autor identificou, a partir da análise da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior/UEMA, um modelo inadequado de formação com ênfase no EF, em decorrência do curso não apresentar uma concepção definida de criança e EI.

Em um segundo momento da pesquisa, em 2009-2010, seis docentes do curso e quatro professoras-cursistas foram entrevistadas. Nenhuma docente tinha experiência com a EI, apenas com o EF. As entrevistas com estas docentes visavam compreender como a EI vem sendo concebida no curso

Com relação às professoras-cursistas, todas exerciam, na época, a docência em instituições de EI. A entrevista com as cursistas tinha como objetivo identificar qual a percepção que elas construíram a respeito da formação profissional para a EI.

. Na compreensão das docentes, o Projeto do Curso não apresentava uma visão definida de criança e nem um perfil definido do professor para a EI. Apesar de o curso ter uma formação voltada para a EI, a fala das professoras denunciou, segundo o autor, a falta de estudos sobre a criança e sua aprendizagem e a abrangência do curso, fato que impossibilitava o aprofundamento nas questões relativas à educação da criança pequena. Este fato era agravado pela falta de articulação entre os docentes de outras habilitações e os docentes que trabalham com componentes específicos para a EI.

Com relação à concepção de EI, o autor identificou, em uma das docentes entrevistadas uma concepção de EI baseada em aspectos próprios à maternagem e a práticas espontaneístas. Outra concepção de EI identificada foi a auto-educação. Esta perspectiva, referenciada por Maria Montessori, orienta que a criança precisa se desenvolver, sem a intervenção brusca do adulto. O autor encontrou dois pontos em comum no que diz respeito à concepção de EI na visão das demais docentes: os processos de apropriação dos conhecimentos não estão em um plano secundário, as docentes entendem que a EI não deve ser lugar de antecipação da escolarização, portanto não deve pautar-se em conteúdos próprios do EF.

Das seis docentes entrevistadas, apenas uma conhece o Projeto Pedagógico do Curso, fato que

[...] pode contribuir para que as professoras reproduzam, em suas atividades, as concepções pedagógicas nele definidas sem se darem conta das intenções dessas concepções. Na interpretação de Basso (1999), essa forma de agir caracteriza a ausência de consciência crítica, conduzindo o processo formativo de forma espontânea (ALMADA, 2011, p. 132).

Nesta perspectiva, o pesquisador reconhece que a formação para a EI acontece de forma fragmentada no curso e ressalta dois aspectos fundamentais a respeito da entrevista com as professoras formadoras: a ausência de uma concepção de infância e de EI; a não percepção, por parte das docentes do curso, de uma formação para a EI nitidamente voltada para a antecipação da escolaridade, fato que induz a tomar como parâmetro para a criança pequena, o modelo de escolarização definido para o EF.

Em se tratando da percepção das cursistas acerca da formação do profissional da EI no curso pesquisado, o autor abordou os seguintes temas: o motivo da escolha profissional das entrevistadas; a atuação de seus professores no curso de

Pedagogia; e como elas percebem suas próprias atuações enquanto professoras de EI.

Das quatro cursistas entrevistadas, apenas uma fez uma opção pessoal pelo magistério. Esta mesma aluna escolheu o curso do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz - CESI pelo fato de o mesmo oferecer formação para atuação na EI. As outras relacionaram a escolha às questões familiares, financeiras e sociais.

As professoras-cursistas destacaram a importância dos docentes do curso na superação das dificuldades encontradas e ainda a necessidade desses profissionais serem claros quanto aos objetivos das disciplinas, as orientações acerca das atividades solicitadas e serem explícitos e claros ao ministrarem os conteúdos relativos às suas disciplinas.

As entrevistadas informaram que as práticas de escolarização têm presença marcante nas instituições de EI em que atuam, considerando ser uma imposição dos pais e direção das escolas que, preocupados com a promoção das crianças para o EF, exigem que as crianças adquiram competências de leitura/escrita e cálculo na EI.

O autor constatou que a criança é concebida enquanto um ser frágil, incompetente e que precisa ser controlada. Ele acrescenta que a partir desta compreensão “a infância não é vista como categoria que exige do professor o conhecimento científico para ser compreendida e realizar a devida mediação” (ALMADA, 2011, p. 144).

Das quatro cursistas entrevistadas, uma apontou as disciplinas *Didática de Educação Infantil* e *Estágio em Educação Infantil*, como as que mais contribuíram para o aprimoramento de suas atividades como professoras na EI, em ordem de importância. As três restantes mencionaram a disciplina Didática de Educação Física como a mais relevante na ressignificação de suas práticas na EI. Este fato é evidenciado pelo recorte³⁰ das falas das alunas a seguir

O professor tinha uma forma muito diferente de dar aula. As aulas eram teóricas e práticas ao mesmo tempo. Ele mostrou como trabalhar com a criança do **maternal** a 4^a série [ensino fundamental]. O que mais causou encanto foi trabalhar com o livro de imagem. [...] Mas mostrou também como se **conversa com a criança**... Foi mostrando que em cada etapa de

³⁰ O autor usou a letra **A** em caixa alta e a numeração de 01 a 06 para se referir às alunas entrevistada. Ex: A1 (aluna 01), A2 (aluna 02).

vida a criança se desenvolve de um jeito. Teve também estudos sobre a **criança na fase de bebê** (A4).

Primeiro, é que ele parece que sabia tudo de **criança, de brinquedo e brincadeira**. Sabia contar **historinhas** com tanta segurança que a gente até se arriscava a contar também. Mas o que mais gostei foram os trabalhos com os livros de imagem e a inclusão da **criança de berçário** que até então era **desconsiderada** pelos demais professores (A3).

Foram trabalhos com **recreações, jogos e leituras**. Mas mostrando a importância em cada etapa do desenvolvimento da **criança do maternal a 4ª série**. Frisava muito a importância de não deixar a criança sozinha, que a **brincadeira** e que seu desenvolvimento intelectual não é **espontâneo** (A1).

A gente imaginava que ele iria trabalhar com didática de educação física, para professor de educação física. Mas, não foi isso. Primeiro ele mostrou a importância de se **conhecer a criança e organizar o espaço** pra trabalhar com ela. Trazia vídeos que mostrava crianças brincando, a importância do **movimento** para o desenvolvimento da criança (A2) (ALMADA, 2011, p,147, grifo meu).

Esse conjunto de recortes do discurso das professoras cursistas a respeito do componente *Didática da Educação Física* evidencia, para o autor, a presença de conhecimentos priorizados pelo professor da disciplina em relação à educação da criança pequena, que dizem respeito ao desenvolvimento infantil, à organização do espaço da EI, à brincadeira, jogos, movimento, além de uma ênfase na educação de bebês. Apesar da disciplina não estar no conjunto das disciplinas específicas para a EI, consegue discutir aspectos próprios à educação da criança da EI e do EF. Este componente se distancia das práticas de escolarização e enfatiza as necessidades educacionais das crianças, especialmente as de zero a três anos.

Enfim, os aspectos evidenciados na análise da estrutura curricular do curso a partir da constatação da ausência de uma concepção de infância e criança, a indefinição do perfil do professor da EI e ainda a ausência de discussões a respeito da educação da criança da EI é claramente notada nos depoimentos das docentes e discentes do Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior/UEMA.

Alguns professores reproduzem em seus trabalhosos pressupostos teóricos colocados no Projeto Político Pedagógico do curso evidenciados nas palavras-chave do documento: *aprender a aprender, flexibilidade e reflexividade*, as quais o autor é bastante crítico. Impõem, segundo o mesmo, uma concepção de educação pautada na espontaneidade, sendo o aluno o principal mediador e regulador de suas ações e aprendizagens. Essa constatação, também se manifesta em muitos momentos das

falas das alunas, especialmente quando elas afirmam que, em algumas disciplinas, não conseguiram uma compreensão ampla do processo educativo na área da educação infantil. As alunas atribuem a isso o fato de os professores terem realizado suas ações por meio de conversas informais, isoladas e não sistematizadas com auxílio e análise de textos. Para o autor, a frustração evidenciada pelas professoras-cursistas se deve ao fato de que “é com os conhecimentos adquiridos no Curso de Pedagogia que elas vêm enfrentando a lógica escolarizante sugerida pelas famílias e imposta pela direção das escolas e creches onde trabalham” (ALMADA, 2011, p. 148).

Em contrapartida a pesquisa também evidencia práticas que mostram que alguns professores do curso buscam formas humanizadoras para conduzir suas atividades visando as aprendizagens dos discentes. Estes, ao alcançarem níveis satisfatórios de apropriação evidenciam que, quando a ação do professor é exercida em forma de atividade, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, fornece as possibilidades para o enfrentamento da alienação imposta à formação do professor, pelas políticas atuais.

A pesquisa de Oshiro (2010) investigou as contribuições e implicações da Licenciatura em Pedagogia e Habilitação em Educação Infantil na vida profissional de cinco professoras que trabalham com as crianças nos Centros de Educação Infantil - CEINFs e Pré-Escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Todas as professoras haviam cursado o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério-CEFAM³¹, seguido do curso de Pedagogia e Pós – Graduação em Lato Senso (Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento e ou Educação Infantil) e tinham, pelo menos, três anos de experiência após a formação em Pedagogia. O questionamento que norteou esta pesquisa está relacionado às contribuições que o curso de Pedagogia poderia trazer para as profissionais que já haviam cursado o CEFAM ou o magistério, uma vez que já trabalhavam com crianças pequenas.

³¹ Os CEFAMs foram criados na década de 1980 pela Secretaria Municipal do Estado de São Paulo visando apresentar uma nova proposta de formação de professor a partir dos seguintes objetivos: dar prioridade efetiva à formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola; aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério para que se tornem os grandes artífices da qualidade do ensino. Estes centros foram organizados em função da constatação da má formação dos profissionais da educação e conseqüente desempenho insatisfatório desses profissionais em sala de aula nos diversos graus de ensino (PETRUCI, 1994).

Para compreender as contribuições e implicações da Habilitação em EI na vida das professoras, optou-se pelo procedimento de Diário de Bordo. As professoras registraram, diariamente, a sua organização do trabalho didático, no período de um mês, com o objetivo de identificar suas práticas pedagógicas e fornecer dados para elaboração do roteiro da *entrevista recursiva*, que se constituiu em outro procedimento de coleta. Os dados foram categorizados e analisados, levando-se em conta aspectos como: formação, rotina, atividades, desafios e preocupações revelados pelas professoras.

A partir das descrições no Diário de Bordo a pesquisadora pôde identificar a presença do brincar na rotina das crianças. A brincadeira ocorre de forma livre ou intencional. Quando intencional é norteadas por objetivos relacionados à socialização, afetividade, aprendizagem, entre outros. Segundo a pesquisadora, a importância desta atividade foi aprendida pelas professoras nos cursos de formação inicial e continuada.

Apesar de valorizarem a brincadeira, enquanto uma atividade relevante na infância, as professoras não utilizam o parque com frequência por acharem perigoso para crianças, que podem se machucar nos brinquedos de ferro e em função do calor, fato que a pesquisadora compreende como uma atitude de responsabilidade das professoras, que devem zelar pela segurança e bem estar das crianças. Dessa forma as brincadeiras ocorrem, na maioria das vezes, na biblioteca, sala multimídia, sala de informática e pátio.

Outro aspecto evidenciado nos registros das professoras é a preocupação com a alimentação das crianças. Esta preocupação está relacionada ao fato de acreditarem que uma boa alimentação contribui para o aprendizado e para o desenvolvimento das crianças, especialmente as menos favorecidas e de outra forma, à cobrança cotidiana dos pais.

A pesquisadora destaca que esse cuidado com a alimentação pode indicar, à primeira vista, um caráter “totalmente assistencialista” na prática das professoras, porém, ela interpreta que, na verdade, se trata de uma preocupação com o cuidado e bem estar das crianças. A pesquisadora chama atenção para um projeto desenvolvido pelas professoras da instituição que mudou os hábitos alimentares das crianças, além de trabalhar outras áreas do conhecimento sem marcar “na rotina a hora das ciências ou da geografia, mas sim o momento para trabalhar o projeto, em que se experimenta, pesquisa, observa” (OSHIRO, 2010, p, 104).

O trabalho com projetos é uma imposição da Secretaria de Educação, porém a autora identificou nos diários e nas falas das professoras que elas assumiram esta opção e trabalham de forma intencional. Sendo assim, acredita que por meio dos projetos elas fogem da perspectiva de escolarização tradicional, uma vez que articulam várias atividades e relacionam áreas do conhecimento como: a língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, entre outros, sem fragmentação disciplinar. Em se falando de cuidar e educar, estes são entendidos pelas professoras de forma indissociável.

De forma geral, as professoras têm clareza da sua função e relatam a importância ao incentivar a criança se alimentar sozinha, a importância dos cuidados de higiene que podem ser realizados pelo professor, entre outras falas, que nos faz compreender a visão que elas tem da ação cuidar e educar (OSHIRO, 2010, p. 104).

Todas as professoras trabalham com a alfabetização e letramento. As leituras para e com as crianças são realizadas todos os dias. Este aspecto da prática pedagógica é desenvolvido a partir da elaboração de listas de nomes; listas de animais; listas de frutas; cartazes, nos quais exploram uma música, uma poesia, uma lenda, entre outros gêneros textuais. Nesse sentido, a autora afirma que é função das professoras da EI iniciarem o processo de letramento com as crianças.

Conclui a análise, evidenciando que as professoras entendem que a EI, além de um local onde as crianças estão seguras e alimentadas, se caracteriza como um espaço de aprendizado, uma vez que desenvolvem atividades intencionais, possibilitando o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, identificou que as professoras reconhecem a condição das crianças de sujeitos sociais e históricos que detêm conhecimentos e que têm suas particularidades. Quanto a isto, afirma que

As Professoras têm clareza de (sic) função, ou melhor, do seu papel junto às crianças, uma vez que promovem espaços de discussão, descoberta, exploração e mais, elas valorizam os conhecimentos que as crianças possuem possibilitando a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade e autonomia o que contribui para a formação da cidadania (OSHIRO, 2010, p. 105).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil têm dado base para o trabalho dessas professoras. Porém, segundo a autora, este material é

utilizado pelas professoras de forma crítica, já que o trabalho das professoras não é pautado pela fragmentação das disciplinas.

Os resultados da investigação apontaram que o curso foi de fundamental importância na formação dessas profissionais. Segundo a autora, a concepção a respeito da criança pequena revelada nas práticas pedagógicas das professoras, a qualidade do trabalho desenvolvido, a articulação entre o cuidar/educar, a valorização do brincar como atividade fundamental na infância, evidencia este fato.

A autora também relaciona o bom desempenho dessas professoras ao fato de terem frequentado o CEFAM, antes da graduação, ao fato de atuarem na EI no período em que frequentaram o curso de Pedagogia, situação que “na prática pedagógica facilitou, ou melhor, aproximou toda a discussão teórica no seu fazer com as crianças” (OSHIRO, 2010, p. 126).

Apesar de compreender o caráter positivo da formação no CEFAM na prática pedagógica das professoras, a autora informa que a graduação em Pedagogia e as experiências advindas da especialização, realizada após a formação universitária, foram imprescindíveis na formação destas profissionais.

Nesta perspectiva finaliza o trabalho apresentando três considerações a respeito da formação do profissional da EI na licenciatura em Pedagogia, a partir de reflexões realizadas sob a inspiração de referenciais como Kishimoto, Cerisara e Haddad.

Em primeiro lugar, declara a necessidade de uma licenciatura em Pedagogia que relacione aspectos teóricos a uma prática reflexiva, pois os “cursos enciclopédicos, fragmentados e distantes da prática pedagógica não dão conta de formar professores para a infância” (OSHIRO, 2010, p. 117). Em segundo, evidencia a urgência de um sistema amplo de formação de qualidade que amplie o universo cultural e a compreensão do professor a respeito da infância e do papel da Educação Infantil. Por último, acredita que a formação do professor da EI deve acontecer nos cursos de Pedagogia, porém, com uma formação específica para este nível de ensino. Este fato se constitui em condição relevante na diferenciação da formação do profissional da EI da formação do profissional do EF, pois do contrário, a formação do educador infantil pode ser contaminada com a disciplinarização dos conteúdos e com o esvaziamento do espaço lúdico, menosprezando atividades que são fundamentais para a infância.

A última pesquisa analisada neste capítulo foi a de Febrônio (2010). A autora investigou a formação de professores da EI nos cursos de Pedagogia da Universidade Católica de Santos/SP – UNISANTOS e da Universidade Vale do Rio dos Sinos/RS-UNISINOS, na perspectiva de alunas dos sétimos e oitavos períodos, ingressos nos anos 2008 e 2009.

Dois objetivos nortearam a investigação: compreender a concepção que os professores, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia), têm sobre sua formação e identificar o quanto se sentem preparados para o exercício profissional. Sua perspectiva de análise está focada no binômio teoria/prática e sua relação com o estágio curricular dos cursos.

A pesquisa tem uma abordagem predominantemente qualitativa utilizando-se três etapas para coletas de dados: estudo exploratório, estudo piloto, estudo focal.

Na primeira etapa, realizou observação em uma instituição pública de EI do município de Santos/SP, no intuito de conhecer o contexto de uma instituição pública de EI. Na segunda etapa (estudo piloto), a autora aplicou questionário a oito alunas que exerciam docência na EI e cursavam o oitavo período do Curso de Pedagogia na UNISANTOS. O questionário foi composto por duas partes: a primeira com questões pertinentes a dados pessoais e profissionais e a segunda com cinco perguntas específicas que versavam sobre a formação das entrevistadas. A última fase da coleta, referente ao Estudo Focal, foi realizada na UNISINOS, em São Leopoldo, com três alunas do curso de Pedagogia, sendo que duas exerciam a docência na EI.

Os dados coletados nas duas instituições citadas foram analisados levando em consideração alguns aspectos da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A pesquisadora chegou a duas categorias de análise, as quais denominou: Teoria *versus* Prática e Estágio. Estas foram discutidas a partir da triangulação: pesquisador, aporte teórico e dados/depoimentos dos sujeitos.

Na categoria Teoria *versus* Prática a autora discute a dicotomia entre teoria e prática, a partir das contradições encontradas, a esse respeito, no discurso das entrevistadas. A questão que norteia esta discussão é que estas contradições deixam as professoras, que estão em processo de formação, sem saber para que serve a teoria e, também, sem conseguir compreender qual teoria serve de apoio às suas práticas.

A pesquisadora observou que, no curso, existem alunas que cursaram o Magistério, portanto, vivenciaram o contexto em que atuam, antes de entrar na universidade. Essas alunas buscam, no curso de Pedagogia, um suporte teórico para suas práticas cotidianas.

De outra forma, há outro grupo de discentes que não frequentaram o Magistério e carecem de orientações práticas para a docência. Há evidências de que as discentes procuram no curso de Pedagogia, segundo a pesquisadora, uma pura prática/técnica que, certamente, não acharão, pois esta não consiste na essência do curso. Por outro lado, a autora acredita que os cursos de Pedagogia não estão funcionando de modo a permitir que os alunos “tenham uma prática e a oportunidade de colocá-la em teoria, fato este que impossibilitaria a dissociação entre teoria e prática” (FEBRONIO, 2010, p, 95)

Outro aspecto ressaltado pela pesquisadora, diz respeito à formação do pedagogo que não tem nenhuma familiaridade com a prática, com a cultura escolar, com o cotidiano em instituições de ensino. Esta é outra contradição que pode explicar o motivo da dissociação entre prática e teoria no curso de Pedagogia.

A autora percebeu que a maioria das professoras entrevistadas privilegia a especificidade do fazer, a técnica. Em seus depoimentos evidencia-se uma busca pelo saber prático. Porém identifica, nessa preferência, aspectos próprios a uma racionalidade técnica, modelo no qual a teoria é desvinculada da prática, e no qual as disciplinas de fundamentação teórica precedem o contato com a prática e a aplicação do conhecimento científico apreendido. Acredita que os relatos das professoras apontam para uma visão positivista de que a teoria é o acúmulo de informações que se comprovam na prática. Para se contrapor a este pensamento a autora informa que

a Pedagogia não pode ser considerada metodologia, que produz conhecimento sobre os métodos, nem como tecnologia, que produz conhecimento sobre a técnica, mas, sim, como ciência da e para a práxis educativa, podendo produzir, assim, conhecimentos que fundamentam tal prática, traçados a partir dos saberes pedagógicos, construídos pelos docentes (FEBRÔNIO, 2010, p. 103).

Caminhando na direção de uma superação deste modelo, propõe uma nova concepção do curso de Pedagogia, tendo como campo científico, a *Racionalidade*

*Crítica*³². Este modelo “põe os alunos no centro do processo educativo, como agentes na construção do seu saber, com capacidade e dever de concretizar” (FEBRÔNIO, 2010, p. 120). Neste modelo, prevalece a dialética, a unicidade entre teoria e prática.

A autora informa que os currículos dos cursos de formação de professores das universidades pesquisadas ainda seguem um modelo aplicacionista do conhecimento³³. Pontua que neste modelo há uma fragmentação da pesquisa e da prática e o foco é na disciplina fechada em si. Assim, um curso de formação de professores baseado neste modelo não dá conta de “captar as contradições reais e complexas presentes na prática social que a educação envolve” (FEBRÔNIO, 2010, p. 108).

Afirma que não há estudo e interpretação da realidade educacional, porque os objetivos pretendidos nos estágios reforçam a ideia de foco apenas quanto a fazer projetos e relatórios não contribuindo para uma aprendizagem significativa ou uma análise crítica da prática docente.

Aponta quatro aspectos relevantes sobre os cursos em questão, a partir do discurso das entrevistadas: a) a falta de articulação entre teoria/prática; b) curso compartimentado pelas disciplinas de formação acadêmica, que não se condiz, com a formação pedagógica; c) o estágio é visto como fazer prático em função das discentes não o perceberem ainda como o lócus de pesquisa e de conexão entre teoria e prática demonstrando o pensamento “precário” de busca de técnicas que possam ensiná-las. Este aspecto está relacionado à forma como os estágios vêm se desenvolvendo nos cursos de Pedagogia; d) indefinição da identidade do curso.

Enfim, considera que a formação oferecida nos cursos pesquisados é parcial e restrita para a atuação na EI. Acredita que a formação de professores de EI, ainda se redefine nos cursos e aponta para uma perspectiva positiva ao acreditar que estes iniciam, mesmo que a passos lentos, a missão de qualificar a formação profissional do professor da criança pequena.

³² O Modelo de Racionalidade Crítica trata-se de uma concepção dialética do saber na qual “o aluno toma o saber como uma prática social, que o leva a ser autônomo e que por si só se apropria de forças e convicções da qual é preciso formar-se, informar-se e se transformar acerca do próprio processo de aprendizagem” (FEBRÔNIO, 2010, p. 102)

³³ Segundo Tardid (2000) o modelo aplicacionista apresenta dois problemas fundamentais: ele é organizado a partir de uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional, centrada no estudo das tarefas e realidade do trabalho dos professores; este modelo não leva em consideração as crenças dos estudantes e suas representações anteriores acerca do ensino.

Finalizando este capítulo, estruturado a partir das análises realizadas pelos pesquisadores do discurso dos sujeitos envolvidos no processo de formação para profissionais da EI, foi possível organizar uma visão geral dos resultados evidenciados.

Do ponto de vista do profissional da EI foi evidenciado uma desvalorização deste profissional em função da ausência de uma formação específica (CABRAL, 2005), além da presença marcante de concepções relacionadas à feminização do magistério (DALRI, 2007).

As pesquisas também revelaram um significativo desconhecimento sobre as especificidades do trabalho com criança de zero a três anos. Este fato evidencia a pouca contribuição dos cursos para a formação deste profissional ou ainda uma compreensão equivocada de que não é necessária uma formação em nível superior para a atuação com essa faixa etária (MARTINS, 2007; DALRI, 2007).

Observou-se ainda, que há evidências encontradas nas pesquisas examinadas no capítulo anterior que se repetem nas pesquisas examinadas aqui. É o caso da dificuldade dos discentes em articular os conhecimentos teóricos da academia à prática desenvolvida nos estágios ou na vida profissional (CABRAL, 2005; DALRI, 2007; FEBRÔNIO, 2010); formação voltada para o EF e uma carga horária irrisória para as disciplinas específicas para a formação do profissional da EI, aspectos encontrados nas pesquisas de Cabral (2005), Martins (2007) e Almada (2011).

Ainda falando de aspectos vistos no capítulo anterior, há também as pesquisas que identificaram uma concepção de infância desvinculada da criança real, concreta, vista como sujeito passivo e incompetente (MARTINS, 2007; DALRI, 2007, ALMADA, 2010) e ainda a constatação de que as disciplinas não específicas não discutem aspectos próprios à educação da criança pequena, fato que revela uma desarticulação entre os professores das disciplinas que compõem o curso (CABRAL, 2005; ALMADA, 2010).

O quarto e último capítulo deste trabalho compreende uma discussão a respeito da especificidade relacionada à EI à luz dos trabalhos elencados. Esta escolha deu-se em função da identificação, durante a leitura do material, da recorrência do termo 'especificidade' e sua relação com a formação do profissional da EI. Foi denominado *Em busca do específico nas produções acadêmicas*.

6. EM BUSCA DO ESPECÍFICO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Durante a leitura dos doze trabalhos selecionados, na busca cuidadosa de compreender as contribuições e papel dos cursos de formação do profissional da EI em nível superior, vislumbrou-se um aspecto que se mostrou recorrente durante esta investigação e que se encontra relacionado à educação da criança pequena e a formação do profissional da EI: trata-se do termo especificidade, utilizado por alguns autores exaustivamente, por outros de forma mais comedida, porém sempre presente como um guardião de uma EI de qualidade.

Desde a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a creche e pré-escola são instituições educativas, primeiro nível da educação básica. Essa condição é resultado da militância de educadores, pesquisadores, entidades e instituições (públicas e privadas) em prol da educação da criança pequena e reacende a discussão a respeito do lugar/caráter/finalidade/especificidade da EI no sistema de ensino nacional.

Percebe-se que na medida em que a compreensão da criança enquanto sujeito de direito e cidadão prioritário foi se legitimando em nossa sociedade, foi surgindo, paralelamente a este fato, a necessidade de oferecer uma educação de qualidade a esta faixa etária e uma formação adequada aos profissionais que atuam na EI. Essa realidade foi propícia à criação de um terreno fértil onde se pudesse discutir, investigar e se estabelecer as peculiaridades e características propagadas como próprias da criança que habita o universo da EI.

Sabe-se que o termo especificidade está relacionado à “qualidade ou estado de ser específico”. O verbete específico, por sua vez, diz respeito àquilo que “constitui categoria especificada, ou cabe dentro dela”; o que é “restrito por natureza a um indivíduo, situação, relação ou efeito particulares” ou ainda, algo “peculiar, característico; exclusivo, especial” (MICHAELLIS³⁴, 2013). Sendo assim, a utilização do termo especificidade indica a existência de algo que é próprio à educação da criança pequena de zero a cinco anos, que lhe confere identidade e orienta ou deveria orientar as tomadas de posições para efetivação da EI em nosso país.

Organizar a EI a partir de aspectos próprios que contemplassem a educação da criança pequena, suas características e necessidades formativas, já se

³⁴ Dicionário eletrônico.

constituía, uma característica do texto da LDB que já apontava para uma especificidade deste nível de ensino

A preocupação com este aspecto pode ser vislumbrada na própria redação do texto final da LDB em que está escrito que a educação básica consiste em três níveis de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional **escolarizante** presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja **especificidade** requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas **especificidades** etárias, de gênero, de raça, de classe social (CERISARA, 1991, p. 15, grifo meu).

Quando se trata do tema especificidade relacionado à EI, foi perceptível uma série de expressões, nos trabalhos acadêmicos elencados, que se propunham a discutir esta especificidade que, espera-se, dará contornos mais definidos para a EI no Brasil. São elas: especificidade da prática pedagógica da professora da EI; especificidade da EI; especificidade da função de trabalhar de forma indissociável o cuidar e educar; especificidade do binômio cuidar-e-educar; especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos; especificidade que caracteriza a Educação Infantil; especificidade da educação das crianças em creches e pré-escolas; especificidade dessa faixa etária; especificidade da formação docente para atuação na EI; especificidade da docência na EI; especificidade da criança pequena; especificidade do currículo para a EI; especificidade do currículo para formação do profissional da EI; especificidade da tenra idade; especificidade infantil; especificidade epistemológica para esta faixa etária; especificidade da legislação para a EI. Estas terminologias abarcam os aspectos mais diversos dentro do tema educação da criança pequena.

Com o passar dos anos e fomentado pelas mais acaloradas discussões a respeito da EI foi se constituindo um fio interminável de expressões que revelam, no mínimo, o desejo honesto de situar o lugar da EI, dos seus profissionais e das crianças, neste complexo sistema de ensino nacional. Percebe-se a presença de um conflito instalado, provavelmente, em função dos desdobramentos que envolvem este tema, desdobramentos estes que se relacionam aos mais diversos aspectos da educação da criança pequena.

[...] a identidade da educação infantil é permanentemente tensionada, não apenas pelo pouco tempo transcorrido de sua efetiva institucionalização, mas também pelas tensões que se encontram imiscuídas em suas **especificidades**, tais como: função de cuidado e de educação; suas relações com as esferas privada (das famílias) e pública (das instituições educacionais); vinculação com as políticas sociais de educação e assistência, estando “junto sem ser igual” [...] e a **relação com o ensino fundamental**, para citar algumas bem proeminentes (CAMPOS, 2011, p. 15, grifo meu)

Apesar de verificar a frequência do termo especificidade nos trabalhos que se constituíram o corpus de análise desta investigação, observou-se que apenas três pesquisas dedicaram uma sessão para discutir ou realçar o tema: Kiehn (2007), Carmo (2010), Oshiro (2010).

Kiehn (2007) e Carmo (2010) dedicam dois itens para discussão deste tema denominados, respectivamente *Especificidades da Educação Infantil como Primeira Etapa da Educação Básica* e *Especificidades do Professor de Educação Infantil e sua Formação Inicial*, e Oshiro (2010) dedica um capítulo *A formação do professor da educação infantil no Brasil: especificidades e desafios*.

A partir dos termos recorrentes, no *corpus* analisado, a respeito da especificidade e sua relação com a EI, tornou-se possível estabelecer duas dimensões nas quais se situa este discurso nas pesquisas. A primeira se relaciona à presença dos aspectos próprios do EF na formação do professor da EI. A segunda dimensão diz respeito à *Pedagogia da EI* ou *Pedagogia da Infância*, capaz de agregar o conjunto de especificidades voltadas para a formação do profissional que atua em instituições educativas para crianças pequenas.

6.1. No meio do caminho há uma pedra: educação infantil x ensino fundamental

Em se tratando da primeira dimensão que diz respeito à especificidade da EI, enquanto contraposição àquilo que é específico para o EF, há uma negação de aspectos relacionados ao modelo do EF, modelo de escolarização, práticas escolarizantes e escolarização, quando se fala sobre a especificidade da formação do profissional da EI.

Quatro pesquisas discutem a especificidade a partir desta dimensão: em Silva (2003) os aspectos próprios ao EF encontrados em sua investigação foram

denominados de modelo escolarizante. Oliveira (2007) refere-se ao modelo do EF. Kiehn (2007) e Almada (2011) denominam modelo escolar.

As características desse modelo próprio do EF, presente nos cursos de formação, que não reúne as especificidades do trabalho na EI, foram identificadas pelos pesquisadores a partir dos seguintes aspectos: linguagem própria do EF nos documentos que orientam os cursos de formação; processo de organização e implementação da prática do profissional da EI com ênfase nos processos de aquisição da lectoescrita; disciplinas com foco na transmissão de conteúdos das diversas áreas de conhecimento; dependência entre ensino e aprendizagem na dinâmica de trabalho na EI; trabalho do profissional da EI orientado pelo estudo dos conteúdos da escola; didatização dos elementos lúdicos, como a brincadeira, o jogo e a arte.

Ao fazer uma crítica ao documento elaborado pelo MEC intitulado *Referenciais para a formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (BRASIL/MEC/SEF, 1999), Silva ratifica que este modelo se apresenta inadequado para a EI conforme indica o trecho abaixo

[...] 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 (SILVA, 2003, p. 43, grifo meu).

Silva (2003) e Kiehn (2007) reconhecem que o modelo escolar se tornou inviável até para as crianças do EF. Observa-se que o fato de reconhecerem este modelo enquanto inviável para a EI não significa que se trata de uma questão de se fazer uma mera oposição ao EF e, tampouco de não reconhecer a importância desses níveis de ensino ou mesmo a necessidade de articulação entre os mesmos. Ao contrário, há uma compreensão que os aspectos que têm sido discutidos para a EI possam beneficiar a educação da criança acima de 7 anos. As especificidades tão necessárias para a EI são, na verdade, imprescindíveis para a educação da criança, esteja ela na EI ou no EF.

Nessa perspectiva, reconhece-se o quanto a educação da criança pequena e os aspectos que vêm sendo defendidos por pesquisadores, educadores na área, têm contribuído para se repensar o modelo escolarizante consolidado em nosso

sistema educacional e sua eficácia para a educação da criança nas primeiras séries do EF.

[...] a escola do 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 ideia de que as crianças, mesmo as com mais de 7 anos, têm direitos e são portadoras de história e produtoras de cultura e que o projeto educacional de escola precisa partir das necessidades das crianças (SILVA, 2003, p. 52)

Com a publicação da Lei 11.274/2006 que ampliou o EF para nove anos e incluiu as crianças com seis anos neste nível de ensino, este tema tem se tornado uma pauta de discussão relevante. As crianças que estavam na EI, a partir da vigência do documento legal se tornaram “alunos” do EF.

Esta pauta tem sido alvo de investigação, especialmente no que diz respeito à transição da EI para o EF. As pesquisas de Amaral (2008), Silva (2010), Martinati (2012) apontam para a necessidade de se repensar a organização do EF em nosso país. Compreende-se que a crítica contundente feita ao modelo escolar que inspira os documentos oficiais de referência para a EI e formação desses profissionais, deve se estender para as séries iniciais do EF que recebe crianças a partir de 06 anos, impondo-lhe uma escolarização antecipada.

Amaral (2008) constatou a matrícula de crianças com 05 anos de idade no estado do Paraná no período de implantação do EF de 09 anos. Observou que este nível de ensino apresenta exigências incompatíveis à faixa etária das crianças e identificou a ausência do aspecto lúdico, tão necessário na educação de crianças pequenas.

Ao pesquisar nove municípios³⁵ do estado de Santa Catarina, que já haviam implantado o EF de nove anos, Silva (2010) identificou uma antecipação da escolarização das crianças e incipiente articulação entre a EI e o EF. Semelhantemente, a pesquisa de Amaral (2008) constatou a inclusão de criança ainda com cinco anos de idade no EF.

Martinati (2012) investigou essa transição da EI para o EF a partir do discurso das crianças. Constatou que a ampliação do EF e a inserção de crianças com a

³⁵ Os municípios pesquisados foram: Blumenau, Indaial, Rio Fortuna, Florianópolis, Tubarão, Santo Amaro, Bom Retiro, Joinville, Palhoça.

idade de seis anos tem antecipado a escolarização. Identificou a ausência do lúdico, do faz-de-conta e reforça a necessidade da construção de um projeto que contemple atividades significativas para as crianças tanto da EI como do EF. Para Martinati (2012, p.210) “compreender essas questões é primordial para as escolas de EI e EF, na qual o processo de transição escolar vem se constituindo da maneira como encontramos e explicitamos: a visão de que a escola de EI é para brincar e a do EF é para aprender”.

Neste contexto, Kramer (2006) acredita que o planejamento e o acompanhamento dos profissionais da EI e do EF, deve levar em conta as necessidades de aprender e brincar dessas crianças. Enfatiza que é de fundamental importância ver, entender e lidar com as crianças do EF e EI como crianças e não como alunos³⁶. Acredita ainda que “a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2006, p. 811).

Almada (2011) enfatiza a necessidade de “contaminar” os anos iniciais do EF com atividades como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia, e a própria fala, como elementos de desenvolvimento da criança.

Dessa forma, compreende-se que se constitui um fato que as características de um modelo escolar ou do EF não são viáveis para a educação da criança do EI. Porém, não se trata de uma oposição ao EF e sim, ao modelo escolar consolidado há décadas em nosso país e que precisa ser repensado enquanto modelo que não reúne as especificidades necessárias para a educação da criança.

6.2. Pedagogia da educação infantil e/ou pedagogia da infância: o caminho para a especificidade da formação de profissionais da criança pequena

³⁶ Esta refelexão de Kramer (2006) pode ser ampliada na perspectiva do estatuto da Sociologia da Infância que propõe “estudar a infância a partir do seu próprio campo, e portanto, a criança *antes* do aluno e a interação social inter e intrageracional *antes* da instituição [...] este *antes* não é cronológico; significa uma anterioridade ontológica: o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicosocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola” (DELGADO;MULLER, 2006, p. 17) (grifo meu)

A Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância tem sido objeto de estudo de pesquisadores e estudiosos deste segmento como: Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013); Cerisara (2004) e Rocha (1999, 2002).

Em sua tese de doutoramento, em 1999, Eloísa Rocha utilizou o termo Pedagogia da Educação Infantil para se referir a um campo no âmbito da Pedagogia que reúna, em um corpo teórico, procedimentos e conceituações próprias para o trabalho com criança de zero a seis anos de idade. A Pedagogia da Educação Infantil estaria circunscrita ao âmbito da Pedagogia da Infância e se constituiria em uma especificidade da Pedagogia.

A pedagogia da educação infantil surge como uma reflexão que ganha corpo, procedimentos e conceitualizações próprias e que possuía centralidade de uma ciência pedagógica por conter duas dimensões: a praxiológica e a reflexiológica. Sai da prática e a ela se volta não apenas para descrever e explicar, mas para indicar instrumentos de ação (ROCHA, 1999, p.43).

Os pressupostos divulgados a respeito desta pedagogia se apoiam na perspectiva de que as especificidades da EI estão na contramão daquilo que é próprio ao EF. Este fato foi evidenciado por Cerisara quando afirmou que

Para melhor compreendermos a problemática colocada pela **Pedagogia da Educação Infantil**, é preciso entendê-la no contexto da discussão da **Pedagogia** como ciência da Educação, para a prática pedagógica a ser desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa Pedagogia tem por objetivo a **aprendizagem por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo**. Ou seja, o foco é no ensino, didática, conteúdos disciplinares, alunos. Esta Pedagogia, no entanto, não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de 6 anos que frequentam creches e pré-escolas. Isso porque a ênfase na **Educação Infantil** não deve estar colocada no **ensino** e sim na **Educação**; as crianças devem permanecer sendo tratadas como **crianças** e não como **alunos**; o foco não está nos processos de **ensino-aprendizagem** e, sim, nas relações **educativo-pedagógicas** (CERISARA, 2004, p. 09, grifo meu).

Kishimoto, Oliveira-Formosinho e Pinazzo (2007) discutem a Pedagogia da Infância na perspectiva de uma pedagogia participativa, fundamentada numa práxis de participação, em constante processo interativo de diálogo com a sociedade, com as crianças e suas famílias.

Este modelo é apresentado pelas autoras como capaz de superar os modelos impostos por uma pedagogia tradicional ou transmissiva, presente na educação da criança pequena, que está centrada no conhecimento que se deseja transmitir e que

ignora os contextos e os sujeitos envolvidos no processo educativo. A Pedagogia da Infância, aqui anunciada, se inspira em teóricos dos séculos XIX e XX, como: Fröebel, Dewey, Montessori, Freinèt, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzz. Suas ideias se constituem em um campo fértil para a construção de uma Pedagogia ou de Pedagogias diferenciadas para a educação da criança de zero a dez anos, no século XXI.

Kishimoto (2008) compreende que os cursos de formação de professores não respeitam a especificidade da educação da criança pequena. Enfatiza que a Pedagogia da Infância se caracteriza em um corpo de conhecimentos capaz de agregar as especificidades próprias à educação da criança de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos. Segundo a autora, a ausência dessa diferenciação nos cursos de formação de professores na educação das crianças de 0 a 10 anos, resulta numa EI organizada a reboque do EF.

A análise desta dimensão parte dos seguintes questionamentos: qual a compreensão expressa pelos pesquisadores, analisados neste trabalho, a respeito da Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância? Como este tema foi tratado do ponto de vista temporal, uma vez que as pesquisas elencadas correspondem ao período de quase uma década? Todas as investigações tratam deste tema? Quais os referenciais teóricos que embasam as possíveis reflexões na área?

Há três aspectos a destacar nesta reflexão resultante dos questionamentos descritos acima: o primeiro diz respeito às investigações que não fazem menção aos termos Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, como é o caso dos trabalhos de Cabral (2005), Martins (2007), Dalri (2007), Lemos (2008) e Febrônio (2010). Estas pesquisas silenciaram este tema e não reconhecem, pelo menos no discurso explícito do texto, a existência de uma pedagogia que abarque as especificidades necessárias à educação da criança pequena.

Um segundo aspecto está relacionado aos trabalhos que fazem menção, que pode ser considerada breve ou bem sucinta, a respeito da Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil. Neste grupo estão inseridas as seguintes pesquisas: Kiehn (2007), Carmo (2009) e Almada (2011), todos referenciados por Eloísa Rocha.

Compreende-se que, estes pesquisadores reconhecem a existência de discussões empreendidas no âmbito da EI, a respeito deste tema. Porém, não há

um aprofundamento sobre o assunto. Na pesquisa de Kiehn (2007) a única menção feita a esse respeito indica que essa proposta de uma pedagogia voltada para a educação da criança pequena reúne as especificidades necessárias a EI.

[...] em Rocha (1999) busquei apropriar-me do eixo central de seus estudos que descrevem e analisam as origens e as bases disciplinares que constituem a proposta de uma pedagogia da educação infantil, da infância, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade do reconhecimento da especificidade e da diversidade da educação e do cuidado das crianças pequenas no sentido de considerar sua alteridade e sua participação no processo educacional, colocando aí o fundamento, entre outras ponderações, que acaba por diferenciar a educação infantil dos demais níveis de ensino (KIEHN, 2007, p. 21).

No trabalho de Carmo (2009), a autora faz duas menções a Pedagogia da Educação Infantil. Na sua perspectiva esta se encontra em processo de construção e oferecerá pressupostos que auxiliarão na superação do assistencialismo e do modelo escolar, além de possibilitar o amadurecimento dos professores que atuam nesse nível de ensino, tanto no plano pessoal como no especializado.

A Pedagogia da Educação Infantil terá a criança como objeto de preocupação e levará em conta seus processos de constituição como ser humano em contextos sociais diversificados, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (CARMO, 2009, p. 52).

Almada (2011) utiliza o termo Pedagogia da Educação Infantil apenas duas vezes. A primeira diz respeito a uma breve menção ao trabalho da Eloísa Rocha. A segunda é para informar que esta pedagogia se diferencia das práticas desenvolvidas no EF.

Identifica-se que essas pesquisas realizadas em épocas diferentes, falam da Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância como uma proposta em construção. Apesar de reconhecerem que esta pedagogia é passível de agregar as especificidades da EI, observa-se que não há menção a outros referenciais teóricos que, na atualidade, discutam o tema.

O terceiro aspecto observado na leitura dos trabalhos elencados, diz respeito aos pesquisadores que abordam o tema com mais aprofundamento. Silva (2003) discute a Pedagogia da Educação Infantil enquanto proposta a ser construída no ambiente acadêmico. Oliveira (2007) discute a Pedagogia da Infância enquanto uma

proposta relacionada aos contextos de formação e das instituições da educação da criança pequena.

Silva (2003) referenciada por Rocha, Cipollone, Bondioli e Mantovam, compreende que para além do modelo escolar encontrado nos documentos dos cursos analisados há outra perspectiva que aponta para a construção de um projeto de EI, tendo como base a *Pedagogia da Infância*³⁷. Este modelo busca uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas, uma pedagogia que procura respeitar as especificidades das crianças e da EI. Segundo a autora trata-se de uma proposta que contemple

[...] o tempo que as crianças permanecem nas instituições de educação infantil; as atividades realizadas que contemplem 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 (SILVA, 2003, p. 173).

A *Pedagogia da EI* referendada na pesquisa se constitui em um projeto a ser construído. Este projeto deverá ser capaz de reunir um conjunto de conhecimentos específicos a respeito da educação da criança pequena que inclua as dimensões do lúdico, do imaginário, do social, do emocional, do cultural, entre outras dimensões humanas, de forma mais independente de uma “educação escolar”.

Além destes aspectos, esta proposta implica na formação e qualificação de profissionais de creches e pré-escolas. A autora aponta a academia enquanto instituição responsável pela promoção de pesquisas e estudos que possam viabilizar a construção de conhecimentos que possibilitem a construção da *Pedagogia da EI*. Acredita ainda que a formação (inicial e continuada) deve ser local de “transmissão” destes conhecimentos. Nesta perspectiva a *Pedagogia da EI* é apresentada enquanto ciência teórico-prática.

A *Pedagogia da EI* a partir de referenciais como Dahlberg, Moss e Pence, Sarmiento, Rinaldi, Oliveira-Formosinho, Cerisara, foi discutida no trabalho de Oliveira (2007). A concepção a respeito da *Pedagogia da EI* enfatizada no trabalho tem como pressuposto precípuo a constituição da unidade do binômio cuidar e educar com foco nos relacionamentos.

³⁷A autora utiliza os dois termos: *Pedagogia da EI* e *Pedagogia da Infância* durante todo o texto da tese, dando a entender ao leitor que se tratam de sinônimos.

A autora apresenta uma visão mais ampla sobre este tema uma vez que, entende que a construção de uma Pedagogia da EI extrapola o contexto da formação e da academia. Responsabiliza o poder público, a sociedade civil, os profissionais da educação para a constituição de uma Pedagogia que busca na própria experiência, criar mecanismos que promovam continuamente situações de aprendizagem amplas e diversificadas entre crianças e adultos tendo como foco uma base relacional.

Apresenta, dessa forma, uma pedagogia contextual, historicizada, reflexível, possível de ser construída cotidianamente nos mais diversos espaços e não apenas isolada nos ambientes de formação profissional.

Semelhantemente ao trabalho anterior, há sempre uma menção da Pedagogia da EI como algo a ser construído. Para Oliveira (2007, p.233) a Pedagogia da Infância configura-se em uma “proposta de trabalho elaborada coletivamente que, institucionaliza os serviços desenvolvidos, respeita as especificidades da educação da criança pequena e não se espelha no modelo do ensino fundamental” , ou seja, Pedagogia da Educação Infantil na concepção adotada pela autora está relacionada aos contextos de formação e ao ambiente institucionalizado da EI.

Levando em consideração os contextos atuais de formação de professores da EI, questiona-se: Como pensar uma proposta curricular que contemple as especificidades da formação do educador da criança pequena a partir de uma Pedagogia da Infância? Como organizar um curso de formação que integre o amplo universo de conhecimentos produzidos para a educação da criança pequena?

A pesquisa de Silva (2013) apresenta uma proposição neste sentido. A autora critica as DCNCP (2006) e enfatiza que estas impõem aos cursos de Pedagogia uma formação precária, com carga horária mínima para atender cinco modalidades diferentes, resultando em “inchaço nos objetivos e nas disciplinas do currículo, sem percursos curriculares para as diferentes modalidades, prejudicando a qualidade da formação” (SILVA, 2013, p. 53). Acredita, ainda, que a formação deve ter como base o conhecimento pedagógico e não a docência, como está posto no documento em tela. Declara que o fim das habilitações compromete a formação e o aprofundamento das especificidades e a formação dos especialistas da educação.

Dentre as pesquisas elencadas, é a única que se propõe organizar os conhecimentos necessários ao professor da EI e identificar as necessidades formativas pertinentes a esses conhecimentos. Baseada nestas necessidades

formativas, indica os pressupostos possíveis de iluminar discussões a respeito da formação do professor da criança pequena, referenciada por: Oliveira-Formosinho, Dahlberg, Moss, Pence, Mantovani, Gandini, Edwards, Pinazza, Bondioli, Mantovani, Rinaldi, Malaguzzi, Alarcão e Kishimoto.

Compreendendo a necessidade do profissional da EI conhecer os fins, objetivos e os fundamentos históricos, psicossociais, culturais e políticos da educação, a pesquisadora recomenda pressupostos de formação que discutam criticamente as funções da EI, concepção de infância, visão de criança, visão de instituição de EI, papel dos professores e lugar da criança. Nesta perspectiva, aponta pressupostos para formação do profissional da EI que possam ser incorporados aos currículos dos cursos de Pedagogia.

Seria esta proposta uma possibilidade de agregar aos cursos de formação inicial a proclamada especificidade da EI? Como atender as demandas desta especificidade em um curso que já apresenta, na atualidade, uma hiperformação que compromete a profissionalização do pedagogo. Seriam os espaços de formação continuada e os ambientes das instituições de educação da criança pequena o lugar de reflexão e construção dos pressupostos que atendessem as necessidades infantis?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo principal analisar as pesquisas compreendidas no período de 2000-2013, que investigaram a formação do profissional da EI, a fim de identificar o lugar da EI nos cursos de ensino superior, na modalidade presencial. Para tal empreendimento, foi realizado um estado da arte sobre trabalhos que tratassem da formação do profissional da EI, resultando na seleção de onze pesquisas, que investigaram a contribuição dos cursos de nível superior para a formação do profissional que trabalha com criança pequena.

Estas pesquisas compreendem um período de quase 10 anos, abarcando trabalhos que investigaram esta formação antes e depois das DCNCP em 2006. Foram analisadas onze pesquisas que empreenderam investigações acerca do curso de Pedagogia e uma pesquisa que investigou um Curso Normal Superior.

Ao término deste trabalho, seguem algumas considerações que revelam uma síntese das principais reflexões realizadas ao longo da pesquisa.

Compreende-se que os resultados aqui expostos têm uma relação intrínseca com o sujeito que pesquisa a partir de suas experiências e caminhos percorridos. Considera-se, portanto, que há outras possibilidades de análise sobre a formação do profissional da EI a partir das dissertações e teses elencadas para esta investigação.

Pode-se afirmar que no período de quase dez anos os cursos de nível superior, especialmente a licenciatura em Pedagogia, apresentam relevantes dificuldades para a formação do profissional da EI.

Observou-se um número incipiente de disciplinas específicas que promovam discussões pertinentes à educação da criança pequena. No que diz respeito às disciplinas não específicas, estas não contemplam, nem reconhecem este nível de ensino. A formação para a atuação na EI fica restrita a um período mínimo do curso, fato que não permite reflexões que possam abranger a multidimensão do trabalho pedagógico nas instituições de EI.

Há um aspecto bastante recorrente nas pesquisas que diz respeito à influência de um modelo escolar na formação do profissional da EI. Este fato justifica a afirmação de Kishimoto (2008), com relação à presença de práticas de escolarização nas instituições de EI do país.

A ausência do aspecto lúdico; a didatização do jogo e das diversas linguagens artísticas; a ênfase na sistematização dos conteúdos escolares; a sistematização do trabalho pedagógico com foco na sala de aula impõe uma formação na perspectiva do modelo escolarizado, que há muito tempo se estabeleceu como padrão para a educação das crianças do EF.

As disciplinas que trabalham os fundamentos da educação e as que discutem as metodologias nas diversas áreas do conhecimento não consideram a criança histórica, social, que produz cultura e se constrói imerso na cultura que o cerca.

As diversas áreas do conhecimento relacionadas às Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Naturais, podem contribuir significativamente na educação da criança, desde que considere e legitime sua existência e participação na construção desse emaranhado social no qual estamos todos implicados.

Cabe refletir, neste momento, a respeito dos campos disciplinares que se constituem tradição em nossas universidades, responsáveis pelo agrupamento de determinadas áreas do conhecimento, que não dialogam entre si, (re) produzindo realidades estanques e fragmentadas na formação do profissional da EI (FORMOSINHO, 2008). Quais as possibilidades dessa lógica disciplinar permitir a compreensão de que na EI o ambiente educativo deve promover a brincadeira, o faz-de-conta, a exploração do ambiente, a observação, etc? Como refletir sobre o desenvolvimento da criança em situações do cotidiano e o quanto é relevante pensar em áreas de conhecimentos que integrem aspectos relativos ao corpo, aos movimentos, à construção da linguagem, à diversidade das linguagens artísticas? Como este modelo disciplinar pode superar as elucubrações teóricas a respeito do brincar e incluir a brincadeira nos cursos de formação, a observação, a consciência do próprio corpo e a reflexão sobre a importância desta compreensão na organização das aprendizagens infantis?

O estágio curricular nas instituições de EI, se constitui em outro aspecto evidenciado nas pesquisas. Observam-se quatro desafios que necessitam ser superados nos curso de formação no que diz respeito aos estágios em instituições de EI: carga horária reduzida que inviabiliza a implementação dos projetos de intervenção; dificuldade em articular teoria e prática; estágio desenvolvido com foco no ensino em sala de aula; estágio organizado numa perspectiva da racionalidade técnica, destituído de posturas reflexivas.

Com exceção do primeiro aspecto que diz respeito às horas dispensadas para o estágio, fato previsto no projeto do curso, as outras questões estão diretamente ligadas aos docentes do curso que exercem atividades de supervisão e orientação dos alunos estagiários.

Nessa perspectiva, compreende-se que os graduados nos cursos de Pedagogia do país que seguiram a carreira acadêmica, possivelmente reforçam práticas impregnadas deste modelo quando em atividades de formação daqueles que serão os futuros profissionais da EI. Certamente os sentidos e compreensões organizados durante o curso de graduação, a respeito da educação da criança pequena, numa perspectiva escolarizante, orientam as suas práticas enquanto professores universitários. Este fato leva a um questionamento que diz respeito a quais os sentidos e significados construídos por professores universitários que trabalham na formação do profissional da EI, a respeito do “ser professor da criança pequena”?

Moss (2012) fala da importância de profissionais que desenvolvam práticas reflexivas na educação da criança pequena. Uma prática reflexiva atenua as fronteiras entre teoria, prática e pesquisa. Permite ao professor da EI o direito às incertezas, mudanças, escolhas, acertos inusitados. Para tal prática é necessário desenvolver o olhar e a escuta sensível sobre si mesmo e sobre os outros. A proposta apresentada não está relacionada, apenas, à capacidade de relacionar teorias apresentadas na academia às práticas pedagógicas com crianças da EI. Para além dessa compreensão deve haver “um processo contínuo de construção de teorias sobre o mundo, as quais são testadas por meio do dialogar e do ouvir para depois reconstruir essas teorias” (MOSS, 2012, p. 05). Nesse aspecto, o professor da EI se torna capaz de superar posturas de mera reprodução e execução de saberes, e se colocar enquanto autor na construção de sua profissão.

Outro fato relevante observado na análise das pesquisas, diz respeito à compreensão de que o modelo escolar presente na formação do profissional da EI não é adequado à formação do profissional que atua no EF. Com o advento do EF de nove anos no Brasil desde o ano de 2009, a criança de seis anos passou a ser matriculada no EF. Este aspecto chama a atenção dos educadores, pesquisadores e militantes da EI, para a necessidade de se revitalizar as práticas dos profissionais que trabalham nestes níveis de ensino a partir de um modelo que abarque as necessidades educacionais das crianças. Este modelo é apresentado nos trabalhos

enquanto uma ciência com estatutos epistemológicos próprios, como uma proposta ou projeto a ser desenvolvido nos ambientes de formação e nas instituições de educação. É denominado Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil.

É curioso observar, porém, que os autores sempre se referem a esta pedagogia como algo a ser construído, como projeto a ser discutido, como algo que virá a ser. Desde 1999, em sua tese de doutoramento, Eloísa Rocha já discutia a necessidade de se construir uma pedagogia voltada para a educação da criança. Inúmeras pesquisas que consideram o estado da arte na área da EI revelam a significativa produção de conhecimento a respeito da educação da criança, fato que ratifica a compreensão de que esta pedagogia já veio à luz, pelo menos no âmbito das reflexões teóricas. É necessário se desvencilhar do modelo escolado EF. Faz-se necessário reconhecer que esta concepção está presente nos sentidos que organizam a educação da criança em nosso país, a partir dos processos de formação, introduzir a Pedagogia da Infância, que, apesar de discutida em nossa contemporaneidade, ainda não se constitui um saber responsável pelas condutas e práticas na EI em função de não ter se estabelecido enquanto justificadora de condutas e práticas profissionais nas instituições de EI.

O binômio cuidar/educar não se constituiu em objeto de discussão nesta pesquisa, mas merece uma menção no final deste trabalho por ser um tema relevante quando se trata da EI e de sua especificidade; pelo fato de ser reconhecido e validado pela maioria dos pesquisadores, enquanto aspecto significativo na educação da criança pequena; e por se constituir um tema instigante para pesquisas posteriores.

Três aspectos chamaram atenção no que diz respeito à recorrência deste tema nos trabalhos analisados: pesquisas onde o termo cuidar/educar não foi mencionado (16,7%); pesquisas que apresentam uma discussão sobre o cuidar/educar restrita a relação professor X criança (66,6%); pesquisas que ampliam a discussão sobre o cuidado e educação infantil contemplando o direito da criança e da família (16,7%).

Estes fatos, mencionados acima, suscitam alguns questionamentos que, minimamente, apontam para investigações futuras a respeito deste aspecto tão peculiar a educação da criança pequena: Até que ponto a ausência de discussões sobre o tema, nas pesquisas, revela uma dificuldade em compreender o binômio cuidar/educar enquanto especificidade da EI? Será que a legitimação proclamada a respeito da indissociabilidade do termo, revela a indissociabilidade das práticas na

EI? Como este aspecto da EI tem sido tratado nos cursos de formação? Por que a maioria dos pesquisadores dos trabalhos investigados relaciona o cuidar/educar a uma relação restrita entre professor X criança?

A atual estrutura dos cursos de Pedagogia foi gestada num cenário de embate e discussões que se sucederam à parte das discussões históricas a respeito da identidade, função e organização da educação da criança pequena. O curso de Pedagogia, a partir das DCNCP (2006), apresenta uma formação bastante ampla, destinada à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional; na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Além dessas funções, cabe ao pedagogo atuar na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, e ainda apresentar a lista de aptidões presentes nos dezesseis incisos do artigo 5º das DCNCP (2006).

As pesquisas elencadas para este trabalho são anteriores e posteriores à publicação da DCNCP (2006), porém os aspectos que denunciam uma formação inadequada para o profissional da EI são muito semelhantes neste período de dez anos nos quais as investigações foram desenvolvidas, inclusive no que diz respeito ao Curso Normal Superior.

Explicitando melhor, se reconhece que o curso de Pedagogia na atual estrutura não prepara o profissional para a atuação na EI, porém, os cursos investigados anteriormente as DCNCP (2006), também evidenciaram um modelo inadequado de formação, especialmente nas habilitações que preparavam o profissional da EI e EF em um mesmo curso. Sendo assim, compreende-se que a questão está relacionada a uma concepção de educação para a criança, cristalizada por longos períodos da nossa história. Os sentidos estabelecidos acerca desta concepção orientam/ram a organização dos cursos de formação, tenham sido eles estruturados antes ou depois das DCNCP (2006).

É certo que outras investigações precisam ser empreendidas, especialmente as que investiguem a docência universitária e sua relação com a formação do profissional da EI; o impacto das DCNCP (2006) no que diz respeito à formação desses profissionais nos Cursos Normais e Instituto Superiores de Educação.

Ao final dessa pesquisa fica claro que a formação do profissional da EI não sofreu mudanças significativas, especialmente no que diz respeito a uma legitimação

da educação da criança pequena nos cursos de formação de professores. Entende-se como principais desafios a serem superados: a) falta de identidade e o caráter de hiperformação identificado nos cursos de formação; b) ausência de componentes disciplinares que promovam discussões a respeito da educação da criança pequena; c) professores que atuam nas universidades apresentam lacunas no que diz respeito aos conhecimentos pertinentes à EI; d) modelo escolar, presente na estrutura dos cursos de Pedagogia; e) lógica disciplinar presente nas academias do país e sua incompatibilidade com as aprendizagens necessárias à infância.

Obviamente também foram encontrados aspectos que apontam para uma direção bastante otimista com relação aos cursos de formação do profissional da EI. Estes cursos, segundo afirma Febrônio (2010), iniciam, mesmo que a passos lentos, a missão de qualificar a formação profissional do professor de EI.

Dessa forma, há um reconhecimento de que houve avanços na área da formação do professor da EI, especialmente pela possibilidade de se discutir temas relacionados à criança e infância, e a inclusão de disciplinas específicas para educação da criança pequena (MARTINS, 2007).

Acredita-se que apesar da pouca representatividade das disciplinas específicas para a EI, é possível considerar que há “um reconhecimento das dimensões humanas peculiares das crianças e das singularidades e simultaneidades que constituem a sua infância” (KIEHN, 2007, p.107). Segundo Silva (2003), este fato aponta para o reconhecimento das dimensões próprias à educação da criança pequena, possibilitando a construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância.

Apesar das dificuldades encontradas no estágio curricular, foi possível identificar que, de outra forma, este pode ser visto como um espaço que possibilita o contato e o conhecimento das realidades, das concepções e práticas educativas realizadas nas instituições de EI (SILVA, 2003; MARTINS, 2007).

Nesta mesma direção, observa-se a pesquisa de Oshiro (2010) que se destaca por trazer resultados que indicam que a formação em Pedagogia contribuiu significativamente para o bom desempenho de professoras da EI.

Sendo assim, acredita-se que, paulatinamente, a formação do profissional da criança pequena começa a ter visibilidade no cenário das políticas educacionais do país. É certo, que cada conquista, resultado de embates, reivindicações e lutas históricas em favor da educação da criança, devem ser comemoradas com as “mangas arregaçadas”, pois ainda há muito que fazer.

Finalizando este trabalho, acredita-se que há uma urgente necessidade de superar o modelo escolarizado que orienta a organização dos cursos de formação de professores no país e caminhar rumo à legitimação de uma Pedagogia mais apropriada aos modos peculiares como a criança constrói a compreensão de si e do mundo. Alguns autores apontam a Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil como saída. Contudo, essa Pedagogia precisa ser mais bem explicitada, fundamentada e compreendida para que possa consistir em uma proposta a ser lançada e efetivada nos cursos de formação. Compreende-se que, assim como o modelo escolar foi disseminado dos espaços de formações para as práticas profissionais em instituições de EI, a criação de espaços de informação e formação a partir de um modelo que contemple a identidade, função e organização da EI, numa perspectiva dos direitos e necessidades da criança, possa mudar o rumo da formação dos profissionais da EI em nosso país.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

ABRIC, J.C Abordagem estrutural das representações sociais. Trad. Pedro Humberto de Faria. In: MOREIRA, A S. P; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ª. Ed. Goiânia: Editora AB, 2000. p. 27-38.

AGUIAR, M. A. S. et all. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 03 mar.2012.

ALMADA, F. A. A. C. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. 171 fls. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br>. Acesso em: 12 mai.2012.

ALMEIDA, C. C. R. **Representações sociais de docentes em formação de nível superior sobre o que é ser professor de educação infantil**. 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

AMARAL, A. C, T. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008.134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

ANFOPE. **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia**: considerações das entidades Nacionais de Educação sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, 2004. disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2F200904posicaodiretrizescursospedagogia.doc&ei=vDcJUdneHNSE0QGyi4C4Ag&usg=AFQjCNHoDjegXwCDNoVnu9qiXIXgNOEztA&bvm=bv.41642243,d.eWU>>. Acesso em 25. 01.2013. Acesso em 05/07/2012.

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2012.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 190 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

BRASIL, Parecer CEB 1/2003. **Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 16/09/2003.

BRASIL, Resolução CNE/CP 1/1999. **Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 7/10/1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Minuta do Projeto das Diretrizes para o Curso de Pedagogia,** Brasília, 2005.

BRASIL. MEC/CNE/CP, **Parecer Nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2005.

BRASIL. Lei nº9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília 23/12/1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Diário Oficial da União, Brasília 16/05/2006.

BREJO, Janaína Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil.** 2007. 879 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CABRAL, A. C. F; C. **Formação de professores para a educação infantil:** um estudo realizado em um curso normal superior. 2005. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

CAMPOS, R. Educação Infantil: políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola.** Brasília v.5 n.9 p.191-440 jul./dez. 2011.

CARMO, A. C. P. **A formação dos professores de educação infantil frente aos avanços legais e a política de educação infantil no município de Boa Vista – RR.** 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas.

CASTRO, M. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v..23, n.2, p. 199-227, mai./ago. 2007.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. **Perspectiva.** Florianópolis. v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CERISARA, A. B. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil:** desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ATP/ DOT, 2004.

CORREIA, M. S. A. **Representações sociais sobre o brincar:** um estudo com professoras de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió. 2012. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2012.

DALRI, J. C. **Contribuições do curso de pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos.** 2007. 120 fls. Universidade do Vale do Itajaí. Dissertação (Mestrado em Educação). Itajaí.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006.

DEMATHÉ, T. M. **A representação social sobre a infância:** um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.

ESPECIFICIDADE. In: Michaelis Escolar Língua Portuguesa. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 02/01/2013.

FEBRONIO, M. P. G. **formação inicial de professores de educação infantil:** que formação é essa? 2010. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, São Paulo.

FERNANDES, T. M. **Professora de educação infantil:** dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). 2010. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. A Pedagogia para além dos confrontos. **Anais do Fórum de Educação: pedagogo, que profissional é esse.** Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2003b. v.1, p.39-68, 2003. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/apedagogiaparaalem.htm>>. Acesso em: 20 abr.2012.

FREITAS, H. C. L. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 02 mai.2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, UNESCO, 2009.

GONÇALVES, R. D. F. S. **O estado da arte da infância e da educação infantil do campo**: debates históricos, construções atuais. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana/BA.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 327 fls. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

HADDAD, L. **Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do professor de educação infantil**. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.

HADDAD, L. **Representações sociais de trabalho do professor de educação infantil**: um estudo com estudantes de pedagogia da UFAL. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2011.

HADDAD, L.; CORDEIRO, M. H. **Representações Sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do (a) professor (a) de educação infantil**: A Pesquisa, desafios teóricos metodológicos e instrumentais utilizados, 2012.

HADDAD, L.; CORDEIRO, M. H. Representações sociais de ingressantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro Estados brasileiros. **Rev. Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 15-35, jan./abr. 2011.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**. Vol. 19, no 1, 19 – 26, 2011.

JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet>>. Acesso em: 04 abr.2012.

KIEHN, M. H. K. A. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Estado & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2006.

LEFÈVRE, A. M. C. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento

de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU”, São Paulo – 2002. **Saúde e Sociedade**. v.12, n.2, p.68-75, jul-dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/07.pdf>>. Acesso em 20 jun.2012.

LEMOS, E. S. **Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da educação infantil**.2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador.

LIBANEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão Crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Ano. XX, no. 68, p. 239-277, Dez/1999.

MANIFESTO de educadores brasileiros sobre diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia. Setembro de 2005. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/manifestocne/manif_cne1.asp. Acesso em: 29.01.2013.

MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2012. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas.

MARTINS, T. A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

MAYNART, R. C. **A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil**. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas.

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

MONTEIRO, A. P. S. **Representações sociais do professor de educação infantil acerca do seu próprio trabalho**. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea), UES – Universidade Estácio de Sá/RJ.

MORAES, A. A. **Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)**. 2005. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2005.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/28974195/Texto1-Das-Representacoes-Coletivas-as-Representacoes-Sociais-Elementos-para-uma-Historia>>. Acesso em: 11 fev.2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis; Editora Vozes, 2005.

MOSS, Peter. A prática reflexiva na educação infantil. **Revista Pátio**, Educação Infantil. Porto Alegre. Nº 31, Abril/Junho, 2012.

OLIVEIRA, A. D. S. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade**. 2007. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília – DF.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSHIRO, K. **A formação de professores para a infância em Campo Grande/MS: concepções e práticas de educadores após a habilitação em educação infantil**. 2010. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

PALMA, J. C. A política nacional de formação de professores In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PETRUCI, M.G.R.M. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia**, Nº 06, Ribeirão Preto, 1994.

ROCHA, E. A. C.; STRENZEL, G. R.; SILVA FILHO, J. J. (org.) **Educação Infantil (1983-1996)**. (Série estado do Conhecimento) Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SALES, S. A. C. **“Falou tá falado!”: as representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 2007. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

SANTOS, C. M. **Representações sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL**. 2011. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas.

SHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Caderno de Pesquisa**. v. 37 nº 130, São Paulo Jan./abr. 2007.

SILVA, A. S. S. **A professora de educação infantil e sua formação universitária.** Tese (Doutorado em Educação). 2003. 223 fls. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

SILVA, R. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil:** um estudo em municípios catarinenses. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

SILVA, R. A. G. **Formação de professores de Educação Infantil:** perspectivas para projetos de formação e de supervisão. 2011. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente.

SIQUEIRA, P. G. **Representações Sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil:** um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de educação de Maceió. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (org.). **–Alfabetização.** (Série estado do Conhecimento) Brasília : MEC/Inep/Comped, 2000.

STRENZEL, G. R. **As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal:** tendências teóricas e metodológicas 1997-2003. 2009. 221f. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância). Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

STRENZEL, G. R. SILVA FILHO, J. J. Exame da produção teórica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 79-104. jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10615/10151>>. Acesso em: 19 dez.2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

TEIBEL, E. N. H. **Representações sobre o brincar e bagunçar, segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá.** 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

UJIE, N. T. **Formação de professores para a educação infantil:** um estado da arte compreendido entre 2000 e 2011. XI EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

VIEIRA, S. R. **Trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006.** In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. UNIOESTE – Cascavel/PR, 2008.

VOLPI, N. contribuições de teses e dissertações para a formação do professor da educação infantil. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba/PR.

Apêndice A: Total geral de artigos pesquisados

ORDEM	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	FONTE
01	2000	Maria Lúcia Machado	DESAFIOS IMINENTES PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação infantil – formação profissional – profissionais de educação infantil	Cadernos de Pesquisa
02	2001	Lisane Anes Romero ; Ana Luiza Ruschel Nunes	O DIÁLOGO E A PROBLEMATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Formação de professores, investigação, diálogo e problematização.	Revista Educação/UFSM
03	2001	Eloisa Acires Candal Rocha	A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL		Revista Brasileira de Educação
04	2001	Lisane Anes Romero, Ana Luiza Ruschel Nunes	O DIÁLOGO E A PROBLEMATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Formação de professores; investigação; diálogo; problematização	Revista Educação
05	2001	Alessandra Arce	DOCUMENTAÇÃO OFICIAL E O MITO DA EDUCADORA NATA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação Infantil, Profissionais de Educação, Mulheres, Relações de Gênero	Cadernos de Pesquisa
06	2002	Sônia Kramer	PROPOSTAS PEDAGÓGICAS OU CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA RETOMAR O DEBATE	Educação Infantil. Políticas públicas. Proposta pedagógica. proposta curricular. infância	Revista Pro-posições
07	2003	Hilda Aparecida Linhares da Silva	A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO, A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.		26ª Reunião Anual da ANPED

		Micarello			
08	2004	Taciana Camera Segat & Claiton José Grabauska	AÇÕES INVESTIGATIVAS E COLABORATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	Formação de professores, educação infantil, práticas educativas	Revista Educação
09	2004	Shirley Elziane Diniz Abreu & Adelaide Alves Dias	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL PÓS-LDB/96: QUESTIONAMENTOS E PROPOSIÇÕES	Políticas Públicas. Formação do Educador. Educação Infantil	Revista Linhas - UEDESC
10	2005	Tizuko Morchida Kishimoto	PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Profissionalização, formação de professor, Educação Infantil, Curso de Pedagogia, currículo de formação de professor	Revista Pro-Posições,
11	2005	Rosana Peixoto Gonçalves	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E SUA FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		Revista Lusófona de Educação
12	2005	Regina Magna Bonifácio de Araújo	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS OLHARES	Educação infantil; formação docente; criança.	Revista de Educação do Cogeime
13	2005	Claudia Fernandes Volpato Suely Amaral Mello	TRABALHO E FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE CRECHE EM BOTUCATU: REFLEXÕES CRÍTICAS	Formação profissional; Botucatu-SP; profissionais de educação infantil.	Cadernos de Pesquisa

14	2005	Anamaria Santana da Silva'	O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação infantil, curso de pedagogia, formação profissional.	Revista Pro-Posições.
15	2005	Ligia Leão de Aquino	PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SABER DOCENTE	Educação infantil, saber docente, formação de professor	Revista TEIAS
16	2006	Fernando de Souza Paiva	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: AVANÇOS OU RECUOS?	Formação do Professor; Políticas Públicas; Educação; Pedagogia; Pedagogos	VI Seminário da REDESTRADO
17	2006	Tatiane Dalpério Toninato	FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENSÃO ACERCA DO TRABALHO DOCENTE		Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
18	2006	Joana Angélica Bernardo de Oliveira	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPETÊNCIAS E SABERES PARA ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL		Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
19	2006	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira et al	CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: RELATOS DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação infantil – professores – formação de professores – identidade	Cadernos de Pesquisa
20	2006	Nancy Nonato de Lima Alves	“AMOR À PROFISSÃO, DEDICAÇÃO E O RESTO SE APRENDE” SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMBIGÜIDADE ENTRE A VOCAÇÃO E A		ANPED

			PROFISSIONALIZAÇÃO		
21	2007	Vera Regina Bolsson Escobar	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação infantil; formação; professor.	ANPAE
22	2007	Marisa Zanoni Fernandes	O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISCURSO ACADÊMICO ATUAL: ELEMENTOS DE UMA REPRESENTAÇÃO REIFICADA	Representação social, educação, mediação	V JIRS
23	2008	Célia Maria Guimarães et al	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO DE 1996 A 2006	Estado da arte; Professor de crianças pequenas; Práticas de formação; Educação infantil	Revista Interações
24	2008	Célia Maria Guimarães	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A CRIANÇA PEQUENA	Representações sociais; Educação infantil; Criança Pequena; Pedagogia; Formação Inicial.	VIII EDUCERE e o III CIAVE
25	2008	Célia Maria Guimaraes	TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR ALUNOS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL	Representações Sociais; Formação Inicial; Professor; Educação Infantil.	VIII EDUCERE
26	2008	Célia Maria Guimaraes	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE A CRIANÇA PEQUENA	Representações sociais; Educação infantil; Criança Pequena; Pedagogia;	VIII EDUCERE

				Formação Inicial.	
27	2009	Tatiane Dalpério Toninato	FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL		Revista Nuances: estudos sobre Educação
28	2009	Juliana Gonçalves Diniz Fernandes et al	AS FUNÇÕES E CONCEPÇÕES ATRIBUÍDAS À EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO DE 1996 A 2006	Estado da arte. Educação infantil. Profissional da primeira infância.	-----
29	2009	Cristiane Antunes Espíndola Zapelini*	PROCESSOS FORMATIVOS CONSTITUÍDOS NO INTERIOR DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Formação continuada de professores; Educação Infantil; processos formativos.	Revista Pró-Posições
30	2009	Teresa Sarmento	AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	Identidades; educadoras de infância; Crianças	Locus SOCI@L
31	2009	Célia Maria Guimaraes et al	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP E CPAN/UFMS SOBRE CRECHE E PRÉ-ESCOLA	Representações sociais; Educação infantil; Creche. Pré-escola; Formação inicial.	IX EDUCERE

32	2009	Daniela Barros da Silva Freire Andrade ¹ Marisa Faria dos Santos	O OUTRO DO ADULTO E DO PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CRIANÇA, SEGUNDO LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA DA UFMT		-----
33	2009	Elisabeth Gelli Yazlle & Juliana G. D. Fernandes	A PRESENÇA DE IDÉIAS HIGIENISTAS E COMPENSATÓRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação infantil; formação de professores; creche; pré-escola	Revista Educação
34	2010	Janaina Cassiano Silva & Alessandra Arce	INFÂNCIA, CONHECIMENTO E FUNÇÃO DOCENTE NOS DOCUMENTOS DO MEC DESTINADOS A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	Educação Infantil. Políticas Públicas. Psicologia Histórico-Cultural.	Revista HISTEDBR On-line
35	2010	Milena Aragão & Lúcio Kreutz	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE	História da educação. Educação Infantil. Feminização do magistério. Representação cultural. Identidade. Formação docente.	Revista Conjectura
36	2010	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕEM AS NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS?		Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento
37	2011	Roselane Fátima Campos	EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação infantil. Identidade da educação infantil. Especificidade	Retratos da Escola

			POLÍTICAS E IDENTIDADE	da educação infantil	
38	2011	Elaine Luciana Silva Sobral & Denise Maria de Carvalho Lopes	EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E SABERES DOCENTES: PERCURSOS DE UMA PESQUISA-AÇÃO	Educação infantil, Proposta curricular, Saberes docentes, Pesquisa-ação	Espaço do Currículo
39	2011	Daniela B. S. Freire Andrade & Érica N. H. Teibel	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE O BRINCAR: ELEMENTOS PARA SE PENSAR OS REGULADORES SOCIAIS ASSOCIADOS À INFÂNCIA	Brincar, Representações sociais, Infância.	Temas em Psicologia
40	2011	Elenita Conegero Pastor Manchope & Lucyelle Cristina Pasqualotto	A INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação, Educação Infantil, Infância, Formação de Professores.	Revista Educere et Educare (UNIOESTE)
41	2011	Valdete Côco	EXPERIÊNCIAS DE ATUAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL	Formação de educadores; profissão docente; educação infantil.	ANPAE
42	2011	Lenira Haddad & Maria Helena Cordeiro	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INGRESSANTES DE PEDAGOGIA SOBRE CRECHE E PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO EM QUATRO ESTADOS BRASILEIROS	Representações sociais. Creche. Pré-escola. Educação infantil	Rev. Diálogo Educ
43	2011	Marilice P. R. do A. Mello	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE	Palavras chave: Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação de	III Congresso Internacional de Educação

				Professores.	
	2012	Dirléia Fanfa Sarmento, Paulo Fossatti & Fernando Ribeiro Gonçalves	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CENTRALIDADE	Formação de professores; Saberes docentes; Práticas educativas; Indicadores de qualidade da educação	Revista Portuguesa de Educação
44	2012	Luciana Caprice Silva Santos da Rocha	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Formação. Prática pedagógica. Educação Infantil.	Revista Projeção e Docência
45	2012	Nancy Nonato de Lima Alves	EDUCAÇÃO INFANTIL, ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA	Educação Infantil. Estágio. Curso de Pedagogia. Formação de professores.	XVI ENDIPE
46	2012	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Professor da educação infantil; formação docente; profissionalização docente.	VERAS- revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz
47	2012	Élis Franciélis Barbosa Paiva & Cenilza Pereira dos Santos	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB/DCHT CAMPUS XVI – IRECÊ-BA	Formação do Pedagogo. Educação Infantil. Identidade Profissional.	Revista FACEV
48	2012	Célia Maria Guimaraes et al	CRIANÇA E PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA	Representações Sociais; Educação Infantil; Formação de	Debates em Educação

			UNESP E UFMS DIZEM E SUA MOTIVAÇÃO PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Professores.	
49	2012	Ive Carina Rodrigues Lima Brasil, Afonso Celso Tanus Galvão	ESCOLHA PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Palavras-chave: Educação Infantil, escolha profissional, formação do professor.	Revista Educação
50	2012	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto et al	O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM BELO HORIZONTE		Revista Brasileira de Educação
51	2012	Ana Luisa Nogueira de Amorim & Adelaide Alves Dias	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS	Educação Infantil. Currículo. Proposta Curricular	Espaço do Currículo
52		Célia Maria Guimaraes	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: PROFISSÃO DOCENTE E ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Representações sociais; educação infantil; formação de professores; Pedagogia	-----

Apêndice B: Total geral de dissertações e teses pesquisadas

ORDEM	ANO	TEMA	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO	INSTITUIÇÃO
01	2002	FORMAÇÃO	Lenita Maria Junqueira Schultz	A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE BERÇÁRIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	Detectar as necessidades psicoeducacionais dos bebês de 3 a 18 meses e a situação de atendimento a essas necessidades nos berçários ligados ao Sistema Nacional de Ensino e mostrar que o professor atuante em instituições que atendem crianças nesta faixa etária precisa de formação profissional obtida no Ensino Superior	Tese	Universidade Estadual.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília
02	2003	FORMAÇÃO/ IDENTIDADE	Marineide de Oliveira Gomes	AS IDENTIDADES DE EDUCADORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS: UM CAMINHO DO 'EU' AO 'NÓS'	Contribuir com o debate atual sobre os profissionais da educação infantil e sua necessária formação	Tese	Universidade de São Paulo
03	2003	FORMAÇÃO/ ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA	Patrícia Demartini	PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENINHAS: UM ESTUDO SOBRE A ESPECIFICIDADE DESTA PROFISSÃO	A partir de observações do trabalho de uma professora com crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses em uma creche pública municipal de Florianópolis e de análises de entrevistas realizadas com egressas do curso do Curso de Pedagogia da UFSC atuantes como professoras de crianças de 0 a 3 anos, buscamos discutir a especificidade da prática pedagógica de professoras de crianças pequenininhas.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina

04	2003	FORMAÇÃO INICIAL/ PEDAGOGIA	Anamaria Santana da Silva	A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	Discutir a formação da professora de Educação Infantil no curso de Pedagogia	Tese	Universidade Estadual de Campinas
05	2004	ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA/ DOCUMENTOS OFICIAIS	Nilva Bonetti	A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DE DOCUMENTOS OFICIAIS APÓS LDB 9394/96	Esta pesquisa é um estudo sobre a especificidade da docência na educação infantil. Teve como objetivo verificar se essa especificidade é reconhecida e como é tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação inicial de professores para a educação básica elaborados após a LDB 9394/1996 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
06	2005	FORMAÇÃO INICIAL/CURSO NORMAL SUPERIOR	Ana Carla Ferreira Carvalhal Cabral	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO REALIZADO EM UM CURSO NORMAL SUPERIOR	Investigar se o Curso Normal Superior sob consideração dá, na prática, ênfase à Educação Infantil na formação dos seus alunos ou se ela constitui, apenas, uma espécie de “apêndice” dentro desse curso de formação de docentes.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
07	2006	IDENTIDADE	Andréa Moreira Silveira	PROCESSO IDENTITÁRIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONSTITUIÇÕES E PRESCRIÇÕES	Refletir sobre os sentidos que compõem a identidade dos professores de Educação Infantil.	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau
08	2006	SABERES E	Hilda Aparecida	PROFESSORES DA PRÉ-	Compreender como os processos de	Tese	Pontifícia

		IDENTIDADE	Linhares da Silva Micarello	ESCOLA:TRABALHO, SABERES E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.	construção e circulação desses saberes, articulados a aspectos históricos e institucionais, revelam a construção de identidades de professores da educação infantil		Universidade Católica do Rio de Janeiro
09	2006	FORMAÇÃO INICIAL	Altinary Aparecida Cepêra	EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA MUNICÍPIOS NO ESTADO DE SÃO PAULO	Discutir questões relacionadas à formação profissional de professores da educação infantil no sentido de compreender como se deu a implementação do programa PEC – Formação Universitária municípios no estado de São Paulo.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
10	2006	FORMAÇÃO INICIAL	Maria do Carmo Gonzalez Borges	A PRÁTICA EDUCATIVA E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA AS EDUCADORAS QUE TRABALHAM DIRETAMENTE COM CRIANÇAS EM CRECHES: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO CUIDAR/EDUCAR NA CIDADE DE SANTOS.	Verificar o impacto da formação em nível superior sobre as práticas das Monitoras de Creche estatutárias-efetivas, no cotidiano das Creches Municipais	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
11	2006	CONCEPÇÕES, PRÁTICAS. FORMAÇÃO	Ana Corina Machado Spada	EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA CRECHE - UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO, O CUIDADO DA CRIANÇA DE ZERO A	Verificar as concepções de Educação infantil e de infância em meio a: diretores, professores e atendentes de Educação Infantil que trabalham junto a faixa etária de zero a três anos;	Dissertação	Universidade Estadual.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente

				TRÊS ANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA-SP	investigar as práticas que compõem a rotina diária da Educação Infantil de crianças de zero a três anos, verificando como ela se estrutura no tempo e no espaço; investigar se e como o atendimento em Educação Infantil em Marília está adequado às diretrizes das Políticas Públicas Oficiais de Educação Infantil; discutir as implicações dessas investigações para a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil.		.Prudente
12	2006	FORMAÇÃO	Nilva Volpi	CONTRIBUIÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL Mestrado em Educação PUCPR- CURITIBA 2006	Mapear os temas abordados, os avanços e perspectivas na direção da educação da criança para a emancipação como sujeito social e as proposições para a formação de professores. Para a realização do estado da arte a base de dados utilizada foi do banco de teses da CAPES	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
13	2007	FORMAÇÃO	Andréa Cardoso Reis	DIÁLOGOS ENTRE A INFÂNCIA DOS EDUCADORES E OS EDUCADORES DE INFÂNCIA: DIZERES QUE INSTITUEM	Compreender como as experiências narrativas de algumas infâncias (infância dos professores, infâncias na literatura, infâncias imaginadas) poderiam intervir na dinâmica afetiva e formativa do professor.	Tese	Universidade Federal Fluminense

				PRÁTICAS DE FORMAÇÃO			
14	2007	FORMAÇÃO	Maria Cristiana da Silva Vilela	A FORMAÇÃO DOCENTE DE RONDONÓPOLIS/MT: UM OLHAR SOBRE O BRINCAR NO COTIDIANO DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Investigar como o brincar está presente na Educação Infantil, que concepção de brincar têm os professores que atuam na Educação Infantil, e quais são as contribuições têm os professores em relação às suas necessidades.	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso
15	2007	FORMAÇÃO INICIAL/ PEDAGOGIA	Telma Aparecida Teles Martins	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA FE/UFG SOB A PERSPECTIVA DISCENTE	Compreender o lugar que a Educação Infantil ocupa no Curso de Pedagogia da FE/UFG, sob a ótica dos discentes.	Dissertação	Universidade Federal de Goiás
16	2007	FORMAÇÃO INICIAL/ESTADO DA ARTE	Janayna Alves Brejo	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – 1996-2005.	Desenvolver um Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre a Formação de Profissionais da Educação Infantil no Brasil, no período de 1996 a 2005.	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas
17	2007	FORMAÇÃO INICIAL/ PEDAGOGIA	Anatália Dejene Silva de Oliveira	A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DO SENTIDO DA QUALIDADE	Avaliar como o curso de Pedagogia tem contribuído na formação para a docência na educação infantil.	Dissertação	Universidade de Brasília

18	2007	FORMAÇÃO INICIAL/ CURRÍCULO	Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn	A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	Identificar como as crianças e as infâncias são tomadas como objeto de estudo nos programas disciplinares, bem como perceber as áreas de conhecimento privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar a partir do levantamento dos currículos das universidades públicas federais do Brasil que ofereceram cursos de Pedagogia com formação de Professores para Educação Infantil (0 a 6 anos) no ano de 2005.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
19	2007	FORMAÇÃO INICIAL/ PEDAGOGIA	Jeane Carvalho Dalri	CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS?	Investigar o que a formação docente inicial, no curso de Pedagogia, contribuiu para a ação docente com crianças de zero a três anos.	Dissertação	Universidade do Vale do Itajaí
20	2007	FORMAÇÃO INICIAL/ PEDAGOGIA – NORMAL SUPERIOR	Selma Ferreira de Oliveira	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NORMAL SUPERIOR	Discutir a proposição de dois cursos diferentes para a formação de um mesmo profissional, o professor, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior	Dissertação	Universidade Estadual Paulista
21	2007	PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE	Elizabete Maria Reginato Sana	CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Analisar aspectos referentes à formação das professoras para atuar na Educação Infantil e estabelecer a importância da profissionalização das professoras dos CCI's, diante da falsa	Dissertação	Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

				DOS CENTROS DE CONVIVÊNCIA INFANTIL - CCI'S/UNESP.	dicotomia existente entre cuidado e educação.		
22	2007	TRABALHO DOCENTE	Ana Paula dos Santos Monteiro	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SEU PRÓPRIO TRABALHO.	Investigar como professores de educação infantil representam seu próprio trabalho, distinguindo e comparando as representações dos docentes que atuam com crianças em idade de creche e de pré-escola.	Dissertação	Universidade Estácio de Sá
23	2007	FORMAÇÃO/ IDENTIDADE	Jussara Lobato Fernández,	FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	O objeto central desta investigação é Os objetivos da pesquisa são: compreender o processo identitário e os saberes de docentes da educação infantil e investigar a possibilidade e dificuldade de ressignificação de sua identidade e práxis	Dissertação	Escola Superior de Teologia
24	2007	SABERES DOCENTE	Marilisi Fischer	A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS PARA SEREM UMA BOA PROFESSORA DE BEBÊS	As discussões a cerca da importância e a nova dimensão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, bem como suas contribuições no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, vem suscitando um olhar mais atento a formação docente derivada das responsabilidades sociais e educativas que se espera dela. Este estudo se propôs a contribuir com elementos de reflexão sobre os saberes necessários para atuação	Dissertação	Universidade do Vale do Itajaí

					docente na faixa etária de 0 a 3 anos, para tanto buscou conhecer qual a concepção das professoras de bebês da Rede Municipal de ensino de Brusque sobre os saberes que as professoras consideram fundamentais na realização de um trabalho de qualidade		
25	2007	ESTAGIO/ FORMAÇÃO DOCENTE EI	Roseli de Fátima Rech Pilonetto	MOBILIZANDO PROCESSOS DE FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DOCENTE COM OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	A investigação narrativa é utilizada para revelar as provocações feitas no percurso da própria trajetória de formação, como aluna e docente; os estágios supervisionados são elemento significativo para a reflexão do trabalho como professora bem como as experiências com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais que envolvem as relações do trabalho docente	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas
26	2008	PRÁTICA DOCENTE	Maria Reilta Dantas Cirino	PROPOSTA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Investigar as relações entre a proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil e a prática docente.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
27	2008	IDENTIDADE	Tatiane Dalpério	FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DA	Identificar o perfil profissional e identitário dos professores de	Dissertação	Universidade Estadual Paulista

			Toninato	EDUCAÇÃO INFANTIL	Educação Infantil que atuam com crianças de zero a três anos, no município de São Paulo, em um Centro de Educação Infantil		
28	2008	FORMAÇÃO INICIAL/ CURRÍCULO	Elson de Souza Lemos	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO DOS SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Colaborar na construção do conhecimento sobre o currículo dos cursos de formação do professor da educação infantil, fazendo uma análise da articulação dos seus saberes com a práxis pedagógica do educador de criança.	Dissertação	Universidade Federal da Bahia
29	2008	FORMAÇÃO CONTINUADA	Estela Inês Leite Tosta	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DE PROFISSIONAIS EM EXERCÍCIO	Investigar como se operacionaliza a formação de professores no interior de três Unidades Municipais de Educação Infantil de Rondonópolis-MT	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso
30	2009	TRABALHO DOCENTE	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto	O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM BELO HORIZONTE	Analisar as condições em que se realiza o trabalho docente nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEl) e nas escolas municipais e verificar quais as implicações da criação da carreira de educador infantil sobre o trabalho docente.	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais

31	2009	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Giandréa Reuss Strenzel	<p>AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: TENDÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS 1997-2003</p>	Analisar a concepção de criança presente na produção acadêmica discente – teses de doutorado e dissertações de mestrado – sobre a formação de professores de educação infantil no Brasil e a formação de educadores de infância em Portugal entre os anos de 1997 e 2003.	Tese	Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança
32	2009	FORMAÇÃO/ POLÍTICAS/ LEGISLAÇÃO	Salete Gerardi de Lima Chrun	<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ: POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS (1961-1996)</p>	Reconstituir a trajetória de formação do professor paranaense	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
33	2009	FORMAÇÃO/ CURRÍCULO	Maria Alice de Rezende Proença	<p>A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO EM AÇÃO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL. DE ALICE A ALICE: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PAÍS DAS MARAVILHAS DA DOCÊNCIA</p>	Apresentar, no sentido de tornar presente, um projeto de formação em serviço de educadores da infância. A escola, considerada como o lócus apropriado para a (trans)formação dos docentes, a partir dos saberes e fazeres dos professores de educação infantil e do fortalecimento de uma cultura de grupo, foi o espaço-ambiente	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

					deste processo.		
34	2009	.FORMAÇÃO	Fernanda Mello Rezende de Pinho	ORIGEM, FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.	Identificar origens familiares que formaram os professores do ponto de vista econômico, social e cultural; Identificar aspectos de formação escolar até a certificação e educação continuada; Delinear modos e escolhas para atuar manifestos pelos professores em seu exercício profissional	Dissertação	PUC/São Paulo
35	2009	SABERES DOCENTE	Márcia Helena Santos Curado	OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS DE ZERO (00) A TRÊS (03) ANOS SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA	Identificar quais saberes os professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que se dedicam a crianças de zero a três anos, demonstram possuir na sua prática cotidiana	Dissertação	Universidade Católica de Goiás
36	2009	FORMAÇÃO INICIAL	Ana Claudia Paula do Carmo	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AOS AVANÇOS LEGAIS E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA - RR	Compreender e caracterizar o papel da Universidade Federal de Roraima no processo de formação de professores de Educação Infantil e identificar desafios e possibilidades.	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas

37	2009	FORMAÇÃO CONTINUADA/ REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	Soraia Coelho Bruno	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	Levantar indícios da representação social de formação continuada construída por professores de pré-escola da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro	Dissertação	Universidade Estácio de Sá
38	2009	FORMAÇÃO/ POLÍTICAS/ LEGISLAÇÃO	Salete Gerardi de Lima Chrun	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ: POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS (1961-1996)	Reconstituir a trajetória de formação do professor paranaense	Dissertação	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
39	2010	ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL	Tatiane Fernandes	PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL. UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2009)	Investigar as concepções de docência na educação infantil presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no Banco de Dados da CAPES entre os anos de 1996-2009 cujo tema fosse "o "professor de educação infantil".	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
40	2010	FORMAÇÃO INICIAL/ REPRESENTAÇÃO SOCIAL	Érica Nayla Harrich Teibel	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE BRINCAR E BAGUNÇAR, SEGUNDO ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA UFMT, CAMPUS CUIABÁ	Conhecer os conteúdos e estruturas das representações sociais sobre o brincar e o bagunçar, levando em consideração o processo de formação acadêmica, caracterizado no interior dos quatro anos de duração do curso.	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso

41	2010	FORMAÇÃO INICIAL	Katyscia Oshiro	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA EM CAMPO GRANDE - MS: AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES APÓS A HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	Identificar como as professoras de Educação Infantil se tornaram as profissionais que são analisando as contribuições e implicações da Licenciatura em Pedagogia e da Habilitação para Educação Infantil.	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco
42	2010	FORMAÇÃO INICIAL	Maria da Paixão Gois Febrônio	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FORMAÇÃO É ESSA?	Analisar a formação de professores da Educação Infantil	Dissertação	Universidade Católica de Santos
43	2010	FORMAÇÃO CONTINUADA	Graziela Escandiel de Lima	COTIDIANO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: PRODUZINDO CENÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS	Configurar o trabalho pedagógico na Educação Infantil buscando, com esse estudo, apontar elementos referenciais para a formação de pedagogos para atuarem com crianças pequenas	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
44	2010	FORMAÇÃO CONTINUADA	Thatiana Francelino Guedes Pineda	A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO TATAME EDUCACIONAL: OUVINDO PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE JANDIRA (SP) SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	Contribuir para a reflexão sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil nesse período de avanços da educação de crianças menores de sete anos no Brasil	Dissertação	Universidade Nove de Julho/SP

45	2010	FORMAÇÃO INICIAL/ REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	Marisa Farias dos Santos Lima	CRIANÇA E ALUNO: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CAMPUS CUIABÁ.	Conhecer os conteúdos e a estrutura das representações sociais sobre criança e aluno segundo licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá.	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso
46	2010	FORMAÇÃO INICIAL/ REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	Aline Rejane Caxito Braga	DENTRO E FORA DA SALA DE AULA: UM ESTUDO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA DA UFMT	Identificar e compreender os conteúdos e a estrutura das representações sociais dos licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso sobre a sala de aula e o recreio.	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso
47	2010	TRABALHO DOCENTE	Laís Leni Oliveira Lima	AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		Tese	Universidade Federal de Goiás
48	2011	IDENTIDADE E DOCÊNCIA	Kellen Regina Moraes Coimbra	AS PROFESSORAS DA ESCOLA D. MARIA: UM ESTUDO SOBRE IDENTIDADE E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Compreender a construção da docência a partir dos processos de identificação e auto compreensão de professoras da educação infantil.	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
49	2011	FORMAÇÃO	Francisco de Assis Carvalho de	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE	Analisar as implicações decorrentes das políticas educacionais nos	Tese	Universidade Estadual

		INICIAL	Almada	EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.	processos de apropriação e objetivação, concernentes à formação do professor para a educação infantil.		Paulista
50	2011	FORMAÇÃO INICIAL	Rosângela Aparecida Galdi da Silva	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO E DE SUPERVISÃO	Investigar a problemática da formação inicial do professor no que tange o processo de identificação das necessidades formativas e de pressupostos para a formação de docentes para a Educação Infantil.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista

Apêndice C: Objetivos, cursos pesquisados, instrumentos de coleta de dados e referenciais das pesquisas elencadas.

AUTOR	OBJETIVOS	OBJETO DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	REFERENCIAIS
1. Silva (2003)	Analisar a formação do profissional da EI no curso de Pedagogia, compreendendo ser este um dos espaços de formação para este profissional.	Curso de Pedagogia de universidades federais: Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	♪ Análise documental (histórico dos cursos, quadro curricular e ementas das disciplinas)	A discussão teórica respeito da EI foi referenciada por Kramer, Kishimoto, Cerisara, e Rosemberg . Os aspectos relativos ao curso de Pedagogia são referenciados por Brzezinski, Libâneo, Pimenta, Saviani, Mazzotti e Sheibe . A pesquisadora discute a Pedagogia da Educação Infantil a partir de Rocha e da bibliografia italiana: Cipollone; Bondioli e Mantovam
2. Cabral (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ♪ Analisar o processo de formação de docentes para a Educação Infantil, no Instituto pesquisado. ♪ Investigar como o Curso Normal Superior, em questão, realiza o processo de formação do profissional da Educação Infantil. ♪ Pesquisar se no Projeto Pedagógico do curso pesquisado as propostas para a formação do professor da Educação Infantil são adequadas. ♪ Investigar se o Curso Normal Superior sob consideração dá, na prática, ênfase à Educação Infantil na formação dos seus alunos ou se ela constitui, apenas, uma espécie de “apêndice” dentro desse curso de formação de docentes. 	Curso Normal Superior (CNS) do Instituto de Educação Superior Anísio Teixeira	<ul style="list-style-type: none"> ♪ Análise documental (Projeto-Pedagógico e Matriz Curricular) e bibliográfica; ♪ Observação ♪ Questionário, com 86 alunas, para estabelecer o perfil das docentes. ♪ Entrevista semiestruturada (15 alunas) selecionadas por exercerem o magistério na EI e com 05 (cinco) sujeitos envolvidos no processo de formação da instituição 	Para a discussão teórica a respeito da trajetória da EI e da formação do profissional da EI a autora utilizou como referencial teórico: Kramer, Rosemberg, Kuhlmann Jr., Machado, Campos M., Aquino, Corsetti e Kishimoto . Para subsidiar a reflexão a respeito da formação de professores no Brasil foram utilizados: Brzezinski, Saviani, Tanuri, Cury .
3.	Avaliar como o curso de Pedagogia de uma	Curso de Pedagogia com habilitação em	♪ Análise documental (Projeto	Foi referenciada por Bondioli, Campos M. ;

Oliveira (2007)	universidade pública do nordeste do Brasil, tem contribuído na formação para a docência na EI tendo como referência a Pedagogia da EI.	Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais	pedagógico – 2003; Planos de ensino das disciplinas voltadas para a educação infantil - 2004) ♪ Grupo focal (08 licenciandas da turma de 2003) ♪ Entrevistas semiestruturadas (professores-formadores das disciplinas voltadas para a educação infantil) ♪ Observação em três instituições públicas de EI.	Dahlberg, Moss e Pence; Freitas, Imbernón; Zabalza , para a reflexão acerca da qualidade relaciona à EI. Para a discussão a respeito do curso de Pedagogia: Brzezinski, Souza, Veiga, Fávero, Aguiar e Melo, Sheibe, Tardif . A Pedagogia da EI foi discutida a partir de referenciais como: Dahlberg, Moss e Pence, Sarmiento, Rinaldi, Cerisara . A docência, na perspectiva de uma Pedagogia da EI, foi referenciada por: Tardif e Lessard, Imbernón, Veiga, Araújo e Kapuziniak, Oliveira-Formosinho .
4. Dalri (2007)	Buscou investigar o que a formação docente inicial, no curso de Pedagogia com Habilitação em Pré-Escolar e Séries Iniciais e ou Educação Infantil, contribuiu para a ação docente com crianças de zero a três anos.	Curso de Pedagogia com Habilitação em Pré-Escolar e Séries Iniciais e ou Educação Infantil	♪ Entrevista (catorze professoras graduada em Pedagogia)	Os subsídios teóricos da investigação foram os pressupostos de Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2002), Pimenta (2005), Zabalza , no que se refere à formação docente. Formosinho, Kishimoto (2002) Dahlberg, Moss e Pence (2003), Oliveira-Formosinho, Rosemberg, Oliveira Z., Machado M. , foram os referenciais para a discussão sobre a formação docente para a EI.
5. Martins (2007)	Investigar o lugar que a EI vem ocupando no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) na perspectiva de docentes e discentes	Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás	♪ Análise documental (Projeto Político Pedagógico (PPP) da FE/UFG, bem como as Resoluções regulamentadas pela UFG no tocante à organização do regime de funcionamento dos cursos de	Para apreender objeto da pesquisa na sua totalidade sócio-histórica, a autora dialogou com Marx, Hobsbawm, Bianchetti ; na área do Ensino Superior: Dourado, Oliveira, Catani, Neves, Sguissardi, Cunha ; no campo da formação de professores e do

			graduação) ♪ Questionário (discentes e docentes)	Curso de Pedagogia: Brzezinski, Freitas, ANFOPE ; quanto à Educação Infantil: Barbosa, Oliveira, Silva, Rosemberg, Arce, Kuhlmann, Kramer .
6. Kiehn (2007)	Investigar os currículos das universidades públicas federais do Brasil que ofereceram cursos de Pedagogia com formação de Professores para Educação Infantil (0 a 6 anos) no ano de 2005.	Cursos de Pedagogia com formação de Professores para Educação Infantil – 2005: Cursos de Pedagogia com formação de Professores para Educação Infantil: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Sergipe, 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, 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.	♪ Análise documental (currículo de 18 cursos)	Para a discussão teórica a respeito da criança e infância a autora utilizou como referencial Sarmiento, Corsaro, Sacristan, Ferreira e Ariès . Para embasar a reflexão a respeito do curso de Pedagogia: Sheibe, Aguiar, Pimenta, Libâneo . As especificidades da formação e do professor da EI foram embasadas por Cerisara, Rosemberg, Kishimoto, Kramer, Campos M., Machado, Formosinho e Nóvoa . A Pedagogia da Infância é mencionada tendo como referencia a perspectiva de Rocha
7. Lemos	Colaborar na construção do conhecimento sobre o currículo dos cursos de formação do professor da educação infantil, fazendo uma	Curso de Pedagogia e o Curso de Licenciatura para Formação de Professores da Educação Infantil e	♪ Análise documental (Proposta curricular) ♪ Observação	O autor discute currículo e os saberes do currículo de formação de professores da educação infantil a partir do paradigma da

(2008)	análise da articulação dos seus saberes com a práxis pedagógica do educador de criança.	Séries Iniciais do Ensino Fundamental da UESB	♪ Entrevista semiestruturada (dez professoras que trabalhavam em instituições de EI na rede pública).	complexidade, baseado nos pressupostos de: Morin, Macedo, Froés . Para discutir o tema prática pedagógica e EI o pesquisador é referenciado por: Campos M., Wajkop, Brougère, Kishimoto, Apfle, Gadotti, Chauí, Perrenoud e Tardif .
8. Carmo (2009)	Conhecer como se apresentam os princípios que regem o atendimento à criança pequena realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a partir da documentação elaborada pela própria SEMED e das exigências legais em âmbito nacional, considerando a formação de professores e o papel da Universidade Federal de Roraima (UFRR) nesse processo de formação.	Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (curso para professores da rede municipal)	Análise documental (documentos da SEMED e grade de disciplinas do curso)	Para referenciar a discussão teórica a respeito do desenvolvimento da concepção de infância, de criança e de educação infantil a pesquisadora utilizou os pressupostos de Kramer, Kishimoto, Kuhlmann Jr., Ariès, Oliveira Z. A formação de profissionais da EI no Brasil foi iluminada por Arce, Campos, Kramer, Kishimoto, Franco; Libaneo e Pimenta .
9. Oshiro (2010)	Identificar as contribuições e implicações da habilitação em Educação Infantil na vida profissional das professoras que trabalham com as crianças nos Centros de Educação Infantil /CEINFs e Pré – Escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS	Pedagogia com habilitação em Educação Infantil	♪ Questionário, diário e entrevista recursiva (com cinco professoras da EI)	O conceito de infância discutido no arcabouço teórico teve como referenciais: Kohan, Oliveira Z., Boto, Kishimoto, Pinazza, Haddad, Angotti . A educação infantil no Brasil foi discutida a partir dos referenciais de Cerisara, Zabala e dos RCN's . A formação do professor da EI e suas especificidades: Machado, Kishimoto, Kramer, Formosinho, Haddad, Campos, Fullgraf e Wiggers. Campos M., Oliveira Z.
10. Febrônio	Analisar a formação de professores da Educação Infantil.	Curso de Pedagogia da UNISANTOS e UNISINOS	♪ Entrevista (nove alunas que exerciam docência na EI, que cursavam Pedagogia na	Referenciais como Ariès, Kuhlmann Jr., Machado M., Oliveira Z. , foram utilizados para embasar a discussão a respeito da EI e

(2010)			<p>Universidade Católica de Santos/SP)</p> <p>♪ Estudo focal com 03 (três) alunas do curso de Pedagogia Universidade Vale do Rio dos Sinos.</p> <p>♪ Observação (instituição de EI)</p>	<p>sua institucionalidade. Brzezinsk, Saviani, Franco, Ostetto e Pimenta ofereceram subsidio para a discussão a respeito do curso de Pedagogia e formação de professores da EI.</p>
11. Almada (2011)	<p>Investigou as implicações decorrentes das políticas educacionais nos processos de apropriação e objetivação, concernentes à formação do professor para a educação infantil no curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).</p>	<p>Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).</p>	<p>♪ Análise documental (Projeto Político Pedagógico)</p> <p>♪ Entrevistas (seis docentes do centro universitário e quatro alunas que exerciam o magistério em instituições de EI).</p>	<p>O quadro teórico de referência da pesquisa é a teoria Histórico-Cultural baseada nos pressupostos de Vigotski e Leontiev. Para referenciar as discussões pertinentes à EI (aspectos históricos e políticos) o pesquisador utiliza os pressupostos de Cerisara, Kuhlmann Jr. e Kramer.</p>