

A formação de professoras de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia de universidades públicas do Rio Grande do Sul¹

The training of early Childhood Education teachers in the pedagogy programs of public universities of Rio Grande do Sul state

La formación de profesoras de Educación Infantil en los cursos de pedagogía de universidades públicas de Rio Grande do Sul

Juliana Diniz Gutierrez Borges – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Maria Manuela Alves Garcia – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

RESUMO

O artigo debate a formação de professoras para a Educação Infantil pelo curso de Pedagogia, pós Resolução do Conselho Nacional de Educação/Curso de Pedagogia nº1/2006, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso. Tem como fontes, além da legislação curricular, os Projetos Políticos Pedagógicos e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de sete universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, entendidos como discursos e políticas culturais e curriculares. Fundamenta-se na literatura dos campos da Educação Infantil e da Formação de Professores e utiliza aportes da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Conclui que os cursos pesquisados apresentam uma formação generalista e não contemplam o perfil da profissional docente qualificada, esperado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para atuar, especialmente, junto a crianças de 0 a 3 anos.

Palavras-chave: formação de professores; curso de pedagogia; educação infantil.

ABSTRACT

The paper discusses the training of Early Childhood Education teachers by Pedagogy programs after National Educational Council/ Pedagogy Program Resolution n.1/2006, which established the National Curricular Guidelines for the program. Its sources are the curricular legislation, Political Pedagogical Projects and curriculum matrices of in-class Pedagogy Programs of seven public universities of the state of Rio Grande do Sul, thought to be cultural and curricular discourses and policies. It is based on Early Childhood Education literary field as well as Teacher Training, and uses contributions from Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Discourse Theory. It was concluded that the programs analyzed focus on a generalist education and do not take into consideration the qualified teacher profile, expressed by the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, to work especially with children from 0 to 3 years old.

Keywords: teacher training; pedagogy program; early childhood education

¹ Este artigo é resultado da pesquisa "Formação Inicial de Professores em Universidades do Estado do Rio Grande do Sul (RS): Currículos, Formas de Profissionalismo e Identidades Docentes", financiada pelo CNPq.

RESUMEN

El artículo debate la formación de profesoras para la Educación Infantil del curso de Pedagogía, tras Resolución del Consejo Nacional de Educación/Curso de Pedagogía nº1/2006, que fijó las Directrices Curriculares Nacionales para el curso. Tiene como fuentes, además de la legislación curricular, los Proyectos Políticos Pedagógicos y matrices curriculares de los cursos de Pedagogía presenciales de siete universidades públicas del estado de Rio Grande do Sul, entendidos como discursos y políticas culturales y curriculares. Se fundamenta en la literatura de los campos de la Educación Infantil y de la Formación de Profesores y utiliza aportes de la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Concluye que los cursos investigados presentan una formación generalista y no contemplan el perfil del profesional docente cualificado, esperado por las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil, para actuar, especialmente, junto a niños de 0 a 3 años.

Palabras-clave: formación de profesores; curso de pedagogía; educación infantil.

Introdução

No cenário atual brasileiro, a educação das crianças pequenas e a formação do profissional responsável por cuidá-las e educá-las, de modo indissociável, vêm ganhando visibilidade. A partir das determinações legais, instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394) (BRASIL, 1996), que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o curso de Pedagogia incorpora em suas normativas o compromisso com a formação da docência para atuar com a faixa etária de zero a cinco anos, embora a LDBEN aponte de modo genérico que a formação das docentes² da Educação Básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, e admita, como formação mínima para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a realizada em nível médio, na modalidade Normal.

Esse compromisso do curso de Pedagogia foi consolidado com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), a partir da Resolução do CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006). No artigo 2º, estas Diretrizes estabelecem que é próprio do curso de Pedagogia a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Pesquisadores engajados nessa temática (CARVALHO, 2011; GATTI 2010; PIMENTA et al., 2017) enfatizam que, embora o curso de Pedagogia-licenciatura

² O número de mulheres que atuam na docência dos primeiros anos escolares é predominantemente maior do que o número de homens. De acordo com o estudo exploratório sobre o professor brasileiro, elaborado pelo INEP (2009), nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o universo docente é eminentemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). Por esse motivo, neste artigo fazemos referência a professoras, pedagogas, egressas e acadêmicas, utilizando o gênero feminino.

tenha como foco a formação de professoras, ele passa a ter amplas atribuições e a profissional por ele formada caracteriza-se como generalista e polivalente. Essa docência alargada, prevista na DCNP, implica a formação de uma “superprofessora”, com muitas atribuições e competências, tal como analisa Triches (2010).

Nesse contexto, portanto, constitui-se como um dos desafios para o curso de Pedagogia a formação para a docência na Educação Infantil, isto é, formar profissionais qualificadas para o exercício da docência em creche e pré-escola. Trata-se de uma profissional apta para contribuir com o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, tal como prevê o artigo 29 da LDBEN (BRASIL, 1996), no que tange aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

Frente a esse panorama, o objetivo deste trabalho é problematizar o currículo do curso de Pedagogia, pós reforma de 2006, para pensar o quanto esse curso vem dando conta ou não da formação para a docência na Educação Infantil, considerando os avanços mais recentes dos estudos na área da Educação Infantil e, inclusive, das demandas colocadas pela própria legislação curricular para essa etapa. Para tanto, será realizada uma análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) e das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de sete universidades públicas do Rio Grande do Sul, a fim de identificar como os cursos vêm dando conta dessa formação na relação com o que é proposto pelas políticas curriculares oficiais para a Educação Infantil.

Na observação desses documentos e das matrizes curriculares, dos seus componentes, programas de ensino (quando existem) e ementas, esteve-se atento ao modo como são nomeadas as crianças e aos saberes que são selecionados para dar conta da docência na Educação Infantil. Do ponto de vista teórico, a análise utiliza-se da contribuição dos estudos desenvolvidos nos campos da Educação Infantil, da Formação de Professores e de aspectos da Teoria do Discurso, de Laclau (2011) e Laclau e Mouffe (2015), mais especificamente, da noção de significante vazio, quando se trata de problematizar como as crianças são nomeadas e significadas no discurso desses documentos. É preciso dizer ainda que, quando se buscou a representatividade desses saberes no conjunto do tempo total de formação dos cursos, foram considerados somente os componentes ou disciplinas endereçados para a construção da docência na Educação Infantil e seu entendimento.

Inicialmente, será apresentada uma breve contextualização histórica com ênfase na legislação em vigor para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e, logo após, será empreendida a análise

documental, que tem como base os PPPs dos cursos de Pedagogia das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Sendo assim, este estudo pretende ter um caráter descritivo, analítico e problematizador com relação à formação docente, para atuar com bebês e crianças pequenas, considerando o universo das universidades públicas gaúchas. Tecer algumas problematizações nesse sentido pode ajudar-nos a pensar a profissão de professora de Educação Infantil que ainda se deseja tramar.

(Per)cursos da Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado, em 1939, pelo Decreto-lei 1.190 de quatro de abril (BRASIL, 1939). Seu modelo curricular inicial tinha a duração de três anos para formação de bacharelado. O foco era a formação de profissionais para atuarem nos cargos técnicos do Ministério da Educação, que havia sido criado naquela mesma época. Caso a acadêmica desejasse a docência, poderia cursar mais um ano no curso de Didática, estando habilitada para o magistério em nível secundário e normal (BRASIL, 1939).

O curso de Pedagogia, ao longo de boa parte de sua história, pelo menos do ponto de vista da legislação curricular oficial, não teve uma preocupação explícita com a formação da professora de Educação Infantil. Tendo o seu foco, durante as políticas educacionais dos regimes militares, na formação dos chamados especialistas em educação, essa ênfase, desde o final da década de 1970, passa a ser questionada e, de certo modo, subvertida por parte de algumas instituições formadoras e pelos movimentos de organização dos profissionais da educação e valorização do magistério da educação básica. O fruto das lutas³ dos educadores e das educadoras nesses anos leva à organização, por algumas universidades no país, de cursos de Pedagogia com foco na formação para a docência na Educação Infantil

³ Entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, a política oficial para o curso de Pedagogia recebeu várias críticas, principalmente em torno da formação fragmentada e do caráter tecnicista que dominava o campo educacional oficial da época. A ampliação do entendimento de que a docência deve ser a base da formação da educadora, princípio estimulado pela ANFOPE desde o início da década de 1980, levou à criação e proliferação de cursos com foco na Educação Infantil, na alfabetização e no ensino dos anos iniciais da escolaridade básica, possibilitando a criação de outras demandas profissionais para as pedagogas.

e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, movimento que contribuiu para a melhoria dos patamares de profissionalismo e profissionalização dessas docentes.

Com a aprovação das DCNP (BRASIL, 2006), a política oficial para o curso de Pedagogia compromete-se com uma formação com ênfase na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, congregando também as funções de gestão e atuação na Educação de Jovens e Adultos, bem como outras demandas do trabalho educativo escolar e não escolar. Essas Diretrizes apresentam uma concepção de docência que vai além das atividades pedagógicas de sala de aula, incluindo a gestão, a investigação, a promoção da inclusão, o desenvolvimento comunitário etc. Nessa perspectiva, visa-se a formação de uma profissional que esteja apta a realizar todos os trabalhos de natureza educativa, ampliando assim o campo de atuação da pedagoga através de uma formação polivalente e generalista.

Em linhas gerais, essas Diretrizes provocam impactos significativos na formação das pedagogas e nos currículos dos cursos. Através de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, a Pedagogia deve proporcionar às licenciadas os conhecimentos necessários para o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas, bem como a aplicação ao campo da educação das contribuições de estudos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais (BRASIL, 2006).

Para isso, no decorrer do curso, devem ser oportunizados, às acadêmicas, estudos que os levem a conhecer a escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania. Devem ser desenvolvidas, também, atividades de pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. Além disso, o curso deverá possibilitar que as graduadas participem na gestão e desenvolvimento de processos educativos escolares e não escolares.

No que tange à formação da profissional que atuará na Educação Infantil, as DCNP pontuam que o curso deverá habilitar a egressa para “compreender, cuidar e educar crianças de zero a seis anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, Art. 5, II). Sendo assim, espera-se que o curso promova discussões sobre a infância, a criança e seu desenvolvimento, dentre outros aspectos essenciais à docência nessa etapa da educação.

Diante de uma formação de cunho generalista instituída pela legislação do curso, como se coloca a questão da formação para o exercício da docência na

Educação Infantil, do ponto de vista das políticas oficiais da área e dos currículos estudados?

A Educação Infantil nas tramas da legislação

A Educação Infantil foi reconhecida como um direito das crianças, pela primeira vez, na Constituição Federal de 1988. No início da década de 1990, esse direito também foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesta mesma década, foi promulgada a LDBEN (BRASIL, 1996). Esta reafirmou os princípios da Constituição Federal e situou a educação das crianças de zero a cinco anos como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei também estabeleceu que as creches teriam o prazo de três anos para serem integradas ao sistema de ensino dos municípios. Nesse viés, o atendimento às crianças de zero a três anos, que até então estava vinculado à área da assistência social, teve deslocamento para a educação.

No âmbito desses discursos legais, a formação docente para esses níveis educacionais também foi foco das políticas educacionais. Até aquele momento, o trabalho nas creches não exigia formação especializada e era, muitas vezes, assumido pelas próprias mulheres que se manifestavam nos movimentos em prol da expansão do atendimento para as crianças pequenas. Foram assim postos de trabalho exercidos por uma mão de obra barata, sem formação profissional e com jornadas de trabalho extensas. Contudo, a LDBEN estabeleceu como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, a modalidade Normal, em nível médio, conforme foi abordado anteriormente.

Dando continuidade às orientações legais que nortearam as práticas de atendimento das creches na virada do século XX para o XXI, tivemos a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/1999). Estas Diretrizes tiveram por finalidade regulamentar os programas de cuidado e educação, além de orientar as propostas curriculares e os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de creches e pré-escolas.

De 1999 a 2009, muitas foram as transformações ocorridas em todas as esferas do país (social, política, econômica), inclusive na esfera educacional. Em se tratando da Educação Infantil, ocorreram intensos processos de revisão “de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, CNE/CEB nº 20, 2009a, p.2). Além disso, intensificaram-se “as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches” (BRASIL, CNE/CEB nº 20, 2009a, p.2).

Desse modo, os princípios colocados na Resolução CNE/CEB nº 1/1999 (BRASIL, 1999) continuaram cada vez mais necessários. No entanto, percebeu-se a necessidade de reformulação e atualização dessas Diretrizes, uma vez que algumas questões diminuíram seu espaço no debate atual, enquanto que outras foram colocadas como novos desafios para a Educação Infantil. Por esse motivo, foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009b), que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em linhas gerais, essas Diretrizes estabelecem que as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem garantir a educação das crianças em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo e tendo as interações e a brincadeira como eixos norteadores de seu cotidiano (BRASIL, 2009b).

Atentando para as DCNEI, é possível perceber um currículo, ainda que implícito, de qual profissional precisa ser formada para atuar nessa etapa da Educação Básica. Trata-se de um processo formativo que possibilite a compreensão e análise de políticas públicas para a pequena infância; aprendizagens sobre a gestão educacional, abrangendo o sistema educacional, a organização escolar, coordenação pedagógica, e, ainda, a capacitação para a docência de bebês e crianças pequenas, que exige uma professora apta para realizar articulações das experiências vividas pela criança dentro e fora da escola, atrelada à valorização das diferentes linguagens da criança. Para a efetivação dessa profissional, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, é necessário que, durante o seu processo de formação inicial, essa professora tenha adquirido conhecimentos teórico-práticos a respeito da criança e dos eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009b).

A formação de professoras de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia do RS

A partir de 2006, os cursos iniciam a reformulação dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, visando atender às novas determinações legais, previstas nas DCNP. Nas sete universidades gaúchas pesquisadas, observa-se um currículo bastante disperso e generalista, com componentes curriculares que atendem, sobretudo, à formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, na totalidade dos cursos, uma pequena parcela de tempo de formação específica para a docência na Educação Infantil, conforme descreve o Quadro 1, que faz um levantamento do tempo de formação que as matrizes curriculares destinam à Educação Infantil.

Quadro 1: Carga horária dos cursos de Pedagogia destinada à Educação Infantil, por universidade no RS

Instituições de Ensino Superior	Carga horária total dos cursos de Pedagogia	Carga horária de disciplinas obrigatórias específicas sobre Educação Infantil	Carga horária de estágio na Educação Infantil
FURG	3250 h	510h (15,7%)	330h*
UFPEL	3214 h	355h (11,0%)	425h*
UFRGS	3205 h	255h (8,0%)	300h*
UFSM	3465 h	210h (6,0%)	240h**
UERGS	3435 h	210h (6,1%)	105h**
UNIPAMPA	3330 h	136h (4,1%)	153h**
UFFS	3285 h	120h (3,6%)	120h**

*Os acadêmicos escolhem a etapa em que realizarão o estágio, optando por: EI, AI ou EJA.

** Estágio na EI obrigatório para todos os estudantes.

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos

É importante observar que os quatro cursos de Pedagogia que apresentam menores percentuais de disciplinas específicas, considerando a Educação Infantil (UFSM, UERGS, UNIPAMPA e UFFS), situam o estágio nessa etapa como componente curricular obrigatório a todas as estudantes, assim como o estágio nos Anos Iniciais, dividindo a carga horária obrigatória de estágio entre esses diferentes níveis de ensino. Por sua vez, os cursos da FURG, UFPEL e UFRGS oferecem o estágio na EI como uma alternativa ao estágio nos AI, concentrando a carga horária do estágio obrigatório em uma única docência, a ser eleita pelas estudantes. Estas universidades apresentam nas matrizes curriculares um conjunto mais amplo e consistente de componentes voltados para o conhecimento e a experiência da docência na Educação Infantil. São currículos, talvez se possa dizer, mais especializados, pois combinam grupos de componentes e experiências curriculares voltados para o desenvolvimento da docência em cada nível e modalidade de ensino.

Os cursos de Pedagogia da FURG, da UFPEL e da UFRGS indicam uma preocupação mais específica no campo dos estudos sobre a infância pequena e sua educação em creches ou pré-escolas. São os três únicos cursos a oferecerem, em caráter obrigatório, componentes específicos⁴ em que são tratadas as questões

⁴ O curso de Pedagogia da FURG oferece, em caráter obrigatório, as disciplinas de "Educação de crianças de 0 a 3 anos" e "Cotidiano da Educação Infantil", ambas de 60 h, e dois semestres de "Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil", cada uma com 30 h, em que são tratados temas relativos à educação para essa faixa etária. O curso de Pedagogia da UFPEL também apresenta um componente específico para a educação de zero a três anos, "Práticas Educativas III", de 71 h, e outros dois componentes, "Práticas Educativas II" e "Práticas Educativas V", também com 71 h cada, em que são tratadas questões relacionadas à educação dessas idades e às creches. Por sua vez, o currículo do curso da UFRGS faz acompanhar o estágio de docência de 0 a três anos, quando escolhido pelos estudantes, de um conjunto de componentes que intitula "Seminário de prática docente de 0 a 7 anos" (75 h) e "Seminário de docência: aprendizagens de si, do outro e do mundo – 0 a 3 anos" (90h), também dedicados a tematizar a docência para a Educação Infantil nas suas especificidades.

relativas à educação de zero a três anos, rompendo com uma histórica invisibilidade dessas crianças, quando se trata da formação da professora de Educação Infantil. O curso de Pedagogia da UFRGS tem ainda o mérito de ser o único a ter componentes de estágio de docência organizados segundo a faixa etária das crianças e a modalidade de ensino, evidenciando a compreensão de uma pedagogia diferenciada para cada uma das idades com que a pedagoga irá trabalhar. Propõe, então, para eleição das estudantes, o Estágio em docência: 0 a 3 anos – 300 h, o Estágio em docência: 4 a 7 anos – 300 h, o Estágio em docência: 6 a 10 anos – 300h e, ainda, o Estágio em docência: Educação de Jovens e Adultos – 300h.

Analisando os componentes que permitem o tratamento didático e pedagógico referente ao cotidiano da Educação Infantil, percebe-se, de modo geral, que as matrizes curriculares dos cursos estudados apresentam, na sua maioria, uma abordagem eminentemente disciplinar, pulverizando/compartimentando a Educação Infantil pelas/em áreas do conhecimento que caracterizam os currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a prática pedagógica da Educação Infantil não está centrada em disciplinas curriculares. Conforme indicam as DCNEI, as ações educativas das docentes devem ser diversificadas e não há distinção entre cuidar e educar. As atividades pedagógicas envolvem, por exemplo: acolhimento dos bebês e de suas famílias; acompanhamento de práticas de cuidados pessoais (alimentação, higiene, sono etc.); compartilhamento de brincadeiras e de experiências sensoriais diversas; realização de roda de conversas, narração de histórias, oficinas de culinária, dentre outras tantas ações possíveis e necessárias. Um tipo de prática pedagógica que dispensa o trabalho especializado por disciplinas ou áreas de conhecimento, sem que isso descarte a complexidade do conhecimento da educadora.

A pesquisa de Pimenta et al. (2014) corrobora essa análise, constatando a perspectiva disciplinar e fragmentada dos cursos de Pedagogia. Segundo os autores, isso conduz a uma formação fragilizada da pedagoga para atuar na Educação Infantil e desloca para as estudantes a responsabilidade de uma ação polivalente e integradora dessa professora ou educadora no trato com as crianças e com os eixos curriculares previstos pelas DCNEI. Esse panorama mantém-se no contexto das universidades aqui em questão, com algumas tentativas de integração de saberes em seminários de práticas educativas. Estas tentativas podem ser mais bem percebidas nos cursos da FURG, UFPEL e UFRGS.⁵

⁵ As matrizes curriculares desses cursos indicam alguns componentes curriculares nos quais se percebe a preocupação de uma abordagem transdisciplinar ou multidisciplinar das questões educacionais, além de relacionar a formação acadêmica aos contextos educacionais concretos em que a licenciada GÊNERO? irá atuar. São exemplos dessa preocupação componentes como “Atividades de

Observando-se as ementas das disciplinas que compõem os currículos dos sete cursos, emerge, na maioria delas, a referência a uma criança generalizada e abstrata. As especificidades entre bebês e crianças maiores, por exemplo, parece inexistente, na maior parte dos cursos. Como se disse antes, apenas os cursos de Pedagogia da FURG, UFPEL e UFRGS apresentam disciplinas que tratam, em parte, das distinções entre bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e crianças maiores⁶, indicando a especificidade da docência para trabalhar em creches, pré-escolas e em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São currículos que incluem saberes de ordem histórica, sociológica, sobre a infância e a educação das crianças, além do estudo dos modelos organizacionais e curriculares para essa educação, ainda que o tempo dedicado a essas questões sugira dúvidas sobre o aprofundamento desses temas na formação. Nos demais cursos, é bastante recorrente aparecer apenas a menção a “crianças” ou “crianças de zero a dez anos”.

A ausência da especificidade do termo criança ou a referência a uma criança e a uma infância desencarnadas social e culturalmente, possibilitam uma cadeia de equivalências das demandas que disputam o campo da formação da pedagoga. Ou seja, o sentido do termo criança desloca-se constantemente nos discursos curriculares investigados fazendo referência a diferentes infâncias e idades. Tendo como referência a Teoria do Discurso de Laclau (2011), o termo criança é um “significante vazio” e ponto nodal do discurso, possibilitando a criação temporária e instável de determinados consensos.

O termo “lugar vazio” é utilizado (ibidem, p. 67) para representar as noções de universalidade e de significantes vazios. Na concepção do autor, o termo refere-se a conceitos imprecisos, vagos ou amplos demais, que acabam não definindo seu real significado. Trata-se, portanto, de um significante esvaziado de significado. Conforme o autor, “esse esvaziamento de um significante particular de seu particular significado diferencial é [...] o que torna possível a emergência de significantes “vazios” como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente” (ibidem, p. 75).

Sendo assim, pode-se entender que o significante vazio emerge a partir da disseminação de um discurso que se universaliza, aplicando-se a uma variedade de identidades, a ponto de não ser possível significá-lo com exatidão. Justamente o que

Iniciação à Docência” (I, II, III, IV), no caso do curso de Pedagogia da FURG (2016); “Práticas Educativas”, que se estende por diversos semestres no curso de Pedagogia da UFPEL; “Seminários de Docência”, que acompanham a realização dos estágios obrigatórios, no curso de Pedagogia da UFRGS.

⁶ Nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária de 0 a 3 anos: entendem-se como bebês as crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas aquelas entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas aquelas entre 4 anos e 5 anos e 11 meses; e crianças maiores, as que possuem entre 7 e 12 anos incompletos (BARBOSA, 2009).

ocorre nas ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia em análise quando é mencionado o significante “criança”, visto a amplitude conceitual que é atribuída a essa categoria.

O verbete “criança”, no Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente, é conceituado como:

[p]essoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais [...] (KRAMER, 2010).

Na continuidade do verbete, a autora discorre sobre concepções de criança nos campos filosófico, psicológico e sociológico. Para tanto, destaca que, no campo da Filosofia, pelo viés da teoria crítica da cultura, a criança é entendida como criadora de cultura, que “brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição”. (ibidem) Para a Psicologia Histórico-cultural, “a criança supera sua condição natural através da linguagem fazendo-se na história ao mesmo tempo em que faz história”, (ibidem) daí a necessidade da interação das crianças entre si e da mediação do adulto para o desenvolvimento das funções mentais da criança. No âmbito da Sociologia da Infância, o verbete menciona que a criança é concebida como sujeito histórico que:

[...] possui uma dupla inserção na sociedade: estrutural, enquanto geração e concreta, enquanto cada sujeito histórico. As perspectivas estruturais tomam a infância como categoria geracional: as crianças pertencem à mesma faixa etária, ao mesmo tempo, e sofrem as ações da estrutura social em que estão inseridas. As perspectivas interpretativas partem também do pertencimento da criança à categoria social da infância e estudam processos de subjetivação, nas interações com adultos e com seus pares, recriando as culturas onde estão inseridas (KRAMER, 2010).

Frente a essas definições, percebe-se que, nos PPPs analisados, essa abundância de significados acaba dispersando-se. O termo “criança” é constituído de uma gama de fatores que se dispersam, devido a uma polissemia de sentidos que faz com que este termo se esvazie de seus conteúdos peculiares. Sendo assim, nesta análise, o referido termo caracteriza-se como um significante vazio, pois, nas matrizes curriculares em questão, não apresenta nenhum sentido específico.

Complementando essa concepção, Ernesto Laclau destaca que a “presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia” (2011, p. 77). Em outras palavras, o significante vazio desempenha a

função de supremacia, representando a totalidade de demandas políticas por meio de um viés universalizante.

É pertinente trazer aqui as discussões de Laclau (2011) acerca da relação entre o “universal” e o “particular”. De acordo com o autor, o universal provém do particular, ou seja, não dispõe de nenhum conteúdo próprio. O autor associa à universalidade a ideia de plenitude ausente, indicando que o sentido pleno e emancipado é quimérico, mas, paradoxalmente, necessário. Ainda, segundo o autor, universalidade não significa totalidade, mas se constitui como um lugar vazio. Mendonça (2012), referindo-se a esse pensamento de Laclau, explica que essas palavras, ou esse lugar vazio, por ser desprovido de um conteúdo específico, pode ser:

[...] ocupado por qualquer demanda política que assuma um papel hegemônico de representação num dado contexto social. Neste sentido, este lugar é sempre ocupado e reocupado, de forma precária, por alguma particularidade que exerce, assim, o que Laclau denomina de operação hegemônica (ibidem, p. 132).

A partir do exposto, pode-se entender o termo “criança” como uma construção discursiva, uma tentativa de representação que, no âmbito dos PPPs e das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia analisados, pode ser interpretado a partir da ideia do significante vazio.

Retornando às DCNEI, esta apresenta a seguinte definição de criança:

Art. 4º [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Tal definição articula-se com o verbete anteriormente referido, aproximando-se de uma concepção pautada na perspectiva da Sociologia da Infância, na qual é recorrente a referência a vocábulos como: ator social, cultura da infância e protagonismo infantil. Autores como Qvortrup (2011), Sarmiento (2005), Sarmiento e Gouvea (2008), Campos e Rosemberg (2009) concebem a infância como uma categoria social e as crianças como atores sociais dos seus modos de vida, agentes produtores da própria infância. Tal concepção é recorrente nas DCNEI e situa a criança como construtora de sua identidade e produtora de cultura.

Direcionando o olhar para as ementas das disciplinas que compõem os currículos dos cursos em análise, também se percebe aproximações com os discursos da Sociologia da Infância. Sobre este aspecto, destacam-se duas disciplinas, que se

referem pontualmente à infância como fenômeno social, respectivamente, as que levam o nome de “Estudos Sócio antropológicos da Infância e da Juventude”, no curso de Pedagogia da FURG, e a disciplina “Ação pedagógica na Educação Infantil II”, no curso de Pedagogia da UFFS. Ambas apresentam ementas claramente inspiradas pelos estudos da Sociologia da Infância:

História cultural e social da infância da Modernidade à Contemporaneidade no Brasil e no mundo. Estudo da infância e juventude e suas relações com cultura, sociedade e educação. Tempos, espaços e metodologias participativas com as crianças e jovens. Modos de socialização dos grupos infantis e de jovens. Implicação dos estudos sobre infâncias e juventude na formação de professores (FURG, 2016).

Infância como Construção Social e Contribuições dos Campos da História, da Filosofia, da Pedagogia, da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia. Direitos Humanos, direitos da criança e direitos da mulher: a Educação Infantil como direito da criança e da família. Relação Educação Infantil e Família. As tensões entre cuidar e educar. Estratégias Metodológicas na Educação Infantil. Sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola: planejamento, registro e avaliação na Educação Infantil (UFFS, 2010).

As DCNEI pontuam que as propostas pedagógicas das instituições de atendimento à criança deverão considerá-la como o centro do planejamento curricular. Conclui-se, portanto, que a professora tem um papel fundamental nesse processo e se espera que o curso de Pedagogia prepare a egressa nesse sentido. Sobre este aspecto, destacam-se duas Ementas que se referem, pontualmente, ao planejamento na Educação Infantil, respectivamente, das disciplinas que levam os nomes de “Cotidiano da Educação Infantil”, no curso de Pedagogia da FURG, e de “Reflexão sobre a prática docente 0 a 7 anos”, no curso de Pedagogia da UFRGS:

Planejamento, registro e avaliação na/da Educação Infantil. O cotidiano e a prática pedagógica na Educação Infantil, com foco nas interações e brincadeiras. As diversas linguagens no contexto da prática pedagógica da Educação Infantil. Análise de propostas pedagógicas na Educação Infantil (FURG, 2016).

Orientação da escolha do tema, do planejamento, da execução e da divulgação de um trabalho de investigação a partir da prática docente com crianças de 0 a 7 anos (UFRGS, 2007).

Em relação ao planejamento, um dos aspectos centrais da prática com crianças de até cinco anos é a concepção indissociável entre cuidar e educar. Retomando a história do atendimento às crianças pequenas, fica evidente uma polaridade entre ambos os termos: o cuidado (assistencialista) às crianças dos meios

mais pobres e a educação (escolarizante) às crianças de classes médias e altas (KUHLMANN JR, 2000). Estudos recentes (KUHLMANN JR., 2010; KIEHN, 2011) apontam que, no contexto contemporâneo, ainda prevalece certa dicotomia, na medida em que, na creche, predominam práticas de cuidar (restritas ao corpo do bebê) e, na pré-escola, práticas de cunho preparatório para o Ensino Fundamental.

Desse modo, como ressaltam Silva e Rosseti-Ferreira (2000), é necessário pensar na complexidade da educação de crianças pequenas e na formação específica do profissional, a qual deve contemplar, impreterivelmente, o estudo da indissociabilidade entre cuidar e educar. Sobre esse aspecto, apenas uma disciplina no curso de Pedagogia – Licenciatura, da FURG, “Educação de crianças de 0 a 3 anos”, explicita claramente essa abordagem, em sua ementa:

Especificidades dos processos educativos com bebês e crianças bem pequenas na creche. Cuidado/educação como objetivos indissociáveis no cotidiano das instituições educativas que atendem crianças de zero a três anos. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos de educação. Interações entre bebês e crianças bem pequenas. Experiências teórico-práticas com crianças de 0 a 3 anos (FURG, 2016).

O fato de, na maioria das ementas, não constar a articulação entre o cuidado e a educação indica o risco de o curso de Pedagogia reafirmar um caráter preparatório da pré-escola para a alfabetização dos anos posteriores. Isso é reforçado quando os cursos pulverizam a abordagem sobre a Educação Infantil nas metodologias de ensino dos anos iniciais, tal como expressam as ementas a seguir:

(...) Matemática Elementar: conteúdos programáticos da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental (de acordo com a legislação pertinente, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cultura local) (...) – Disciplina: Ensino de Matemática, Conteúdo e Metodologia (UFFS, 2010).

(...). Conteúdos programáticos de geografia para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental (de acordo com a legislação pertinente, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cultura local) [...] – Disciplina: Ensino de Geografia: Conteúdo e Metodologia (UFFS, 2010).

As Ciências na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA: princípios teórico-metodológicos (...) – Disciplina: Ensinar e Aprender Ciências (UNIPAMPA, 2009).

(...) Estudos sobre as concepções teórico-metodológicas e temas de História recorrentes no ensino na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA. (...) (UNIPAMPA, 2009).

As DCNEI não separam o trabalho realizado na Educação Infantil por áreas do conhecimento. Portanto, o curso de Pedagogia também não deveria fazer essa separação, visando formar profissionais aptas para proporcionar às crianças de zero a cinco anos “educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”, por meio da “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009b, Art.8º, § 1º I e II).

Os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009b, Art. 9º). Referente a isso, observou-se que, na matriz curricular do curso de Pedagogia das sete universidades, constam a temática “brincadeira”, contudo, “interações” aparece apenas em ementas da FURG, UFPEL e UFRGS. A seguir, alguns excertos que evidenciam a abordagem dessas temáticas:

Teorias sobre o brincar. História cultural do brinquedo. O brincar no cotidiano da Educação Infantil. [...] Cultura lúdica infantil contemporânea, corporeidade e os espaços e tempos do brincar nas infâncias – Disciplina: Práticas Educativas V (UFPEL, 2012).

Reflexões teórico práticas e organização do trabalho educativo para a faixa etária de 0 a 10 anos. Implicações da ação pedagógica nas interações entre docentes, crianças e comunidades. Disciplina: Ação Pedagógica com Crianças de 0 a 10 anos (UFRGS, 2007)

Embora os sete cursos mencionem o “brincar”, não se percebe uma ênfase teórico-prática acerca da brincadeira, do jogo, do jogo simbólico (faz-de-conta), da corporeidade, da ludicidade. Como afirma Kishimoto (2002), ao discorrer sobre os encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil, a criança aprende enquanto brinca, explora e vivencia. Por esse motivo, é fundamental a inclusão do brincar entre os conteúdos de estudo do curso, bem como a construção de ambientes de aprendizagem em que a brincadeira seja incentivada. Assim, conforme a autora, para o professor entender como a criança pequena aprende, seu processo formativo precisa oferecer-lhe subsídios a respeito disso.

Outras pesquisas (Barbosa; Richter, 2013 e Barbosa; Cancian; Weshenfelder, 2018) também corroboram essa análise, indicando uma fragilidade na formação do profissional para tratar dos saberes e fazeres específicos de creches e pré-escolas.

Algumas considerações

Ao lançar alguns olhares analíticos sobre os PPPs e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, ressaltam-se as generalidades que permeiam a formação

do pedagogo, quando se trata do preparo para a atuação na Educação Infantil. De acordo com Barbosa; Cancian; Weshenfelder (2018, p. 59), torna-se impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições e de atuação da licenciada em Pedagogia. Contudo, como pontuam as autoras, “esse modelo generalista não é a única possibilidade de pensar o curso de Pedagogia. [...] Há algo nesse ‘entre lugar’ para ser inventado”.

As diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil destacam a centralidade da criança e a importância do planejamento das práticas que as envolvem. Também reafirmam a concepção de cuidar e educar como ações indissociáveis e fundamentadas no eixo das interações e brincadeiras. Atentando para esses aspectos, questionou-se a qualidade de um processo formativo para a docência na Educação Infantil que não focalize as crianças e os aspectos envolvidos em seu desenvolvimento e sua aprendizagem em diferentes faixas etárias e em diferentes meios sociais e culturais. O currículo do curso precisa contemplar estudos sobre as especificidades desse nível de atuação, visando à superação do caráter assistencialista e compensatório historicamente construído.

As DCNEI são claras quanto à organização do trabalho a ser desenvolvido com bebês e crianças pequenas, contudo, a superficialidade decorrente da formação inicial pode comprometer a efetivação de práticas educativas de qualidade e, portanto, a garantia desse direito da criança.

Neste universo de análise, a formação para a docência com bebês, por exemplo, mostra-se fragilizada. Tratam-se de sujeitos pedagógicos invisíveis na maioria dos PPPs e das matrizes curriculares observadas. Contudo, as DCNEI são bastante claras no que tange às especificidades das infâncias. As crianças de zero a dez anos vivem a infância de modo variado, em conformidade com sua idade e seus meios sociais e culturais.

Chama-se a atenção para os modos como a criança ou as crianças são nomeadas e caracterizadas enquanto sujeitos pedagógicos pelos discursos curriculares analisados. Com inspiração na Teoria do Discurso de Laclau (2011) e observando o lugar vazio e a generalidade do uso desse termo nesses discursos, problematiza-se o termo criança enquanto um significante vazio, um ponto nodal do discurso que permite a construção da hegemonia em torno da política.

Os dados suscitam, ainda, a percepção de que os cursos de Pedagogia tomam a docência nos Anos Iniciais como referência para pensar a docência na Educação Infantil. A maior parte da carga horária de formação é destinada à docência para os Anos Iniciais. No entanto, parece que essa atitude tem conduzido a práticas de antecipação da escolarização para crianças menores de cinco anos. A partir dessas

considerações, infere-se que as DCNP atuais e os cursos investigados ainda não contemplam o perfil da profissional docente, esperado pelas DCNEI, pois indicam uma formação generalista, que não é capaz de dar conta das especificidades da docência na Educação Infantil.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). *Práticas cotidianas na Educação Infantil* – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. MEC/SEB e UFRGS. Brasília, 2009. 111p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, n.17, pp.75-92, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v.27, n.51, pp.45-67, jan./abr., 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União* – Seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 6 abr. 1939 (Publicação Original) Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor Francisco (Org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4 Ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972. 238p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez., 1996.

BRASIL. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr., 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez., 2009a.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez., 2009b.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, MEC/SEB, 2009. 44p.

CARVALHO, Rodrigo S. de. *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*. 2011. 301f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação. *Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura*. Rio Grande, 2016. 53p.

GATTI, Bernardete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n.113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 30 mai. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2009. 64p.

KRAMER, Sônia; Criança. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.). *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM)

KIEHN, Moema H. K. A educação da primeira infância: um olhar sobre a formação inicial dos professores de Educação Infantil. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Orgs.). *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. 1 Ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2011. pp.151-170.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação na Infância. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) *Encontros e desencontros na Educação Infantil*. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2002. pp.107-115.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. n 14. pp.5-18, mai./ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 5 Ed. Porto Alegre: Mediação. 2010. 191p.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista. Por uma política democrática radical*. Brasília: CNPq, 2015. 286p.

MENDONÇA, Daniel de. Emancipação e diferença, de Ernesto Laclau (Resenha). *Revista Estudos Políticos*, n.4, 2012. pp.130-135. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2012/04/4p130-135.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil. In: *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano I, n.2, pp.6-9, ago./nov., 2003.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v.43, n.1, pp.15-30. Jan/mar, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Pro-Posições* [online]. 2011, v.22, n.1, pp.199-211. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>. Acesso em: 5 jun. 2018.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações e partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina (Orgs). *Estudos da Infância*. Educação e Práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. 280p.

SILVA, A. S.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: *23ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*, 2000, Caxambu. Anais da 23ª REUNIÃO DA ANPED, Caxambu: ANPED, 2000. pp.1-13.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Ensino. *Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia – Licenciatura*. Porto Alegre, 2008. 202p.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Colegiado do curso de pedagogia. *Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia*. Pelotas, 2012. 53p.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. *Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia*, Campus Jaguarão, 2009. 92p.

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. *Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno*. Santa Maria, 2007. 224p.

UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-reitoria de Graduação. Diretoria de organização pedagógica. *Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia*. Chapecó, 2010. 221p.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Porto Alegre, 2007. 162p.

Recebido em: 18/09/2018.

Aceito em: 12/01/2019.

Juliana Diniz Gutierrez Borges

Doutoranda em Educação (PPGE – UFPEL) e Mestre em Educação (FURG). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Rio Grande, RS. Áreas de interesse: Educação pré-escolar, educação de bebês e crianças bem pequenas, currículo e formação de professores da infância.

Contato: julianadinizg@hotmail.com

Maria Manuela Alves Garcia

Doutora em Educação (UFRGS) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPEL). Líder do GEDEB (Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica: Currículo, Políticas e Profissionalização Docente). Áreas de interesse: Discurso pedagógico, Currículo, Formação de professores.

Contato: garciamariamauela@gmail.com