UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE,UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇAO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO

O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial

GUARAPUAVA – PR
2015

SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO

O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

GUARAPUAVA – PR
2015

SIMONE MARIA DE BASTOS NASCIMENTO

O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Professora Doutora Aliandra Cristina Mesomo Lira (Orientadora)
Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO

_____

Professora Doutora Heloisa Toshie Irie Saito (Membro Titular Externo)
Universidade Estadual de Maringá UEM

_____

Professora Doutora Jane Maria de Abreu Drewinski (Membro Titular Interno)
Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO

GUARAPUAVA – PR
2015

Dedico este trabalho a minha amada família, meu esposo Elizer e meus filhos Asaph e Jessé.

Agradeço seu apoio incondicional em todas as horas, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, autor e mantenedor da vida, o qual tem sido meu refúgio em todas as horas.

À professora doutora Aliandra Cristina Mesomo Lira, por suas dedicadas e competentes orientações, pelo apoio e por acreditar em meu trabalho tornando esse sonho possível!

À professora doutora Heloisa Toshie Irie Saito pela disposição desde o primeiro contato em participar desse momento, por suas contribuições que enriqueceram esse trabalho.

À professora doutora Jane Maria de Abreu Drewinski, que também prontamente se dispôs a fazer parte dessa caminhada, por compartilhar seu conhecimento possibilitando o enriquecimento do trabalho.

À Prefeitura Municipal de Guarapuava, nas pessoas da equipe pedagógica e das professoras que aceitaram participar da pesquisa.

Às queridas amigas, companheiras Edaniele e Maristela, pelos momentos compartilhados de alegrias e angústias, mas, sobretudo, pelas palavras de incentivo.

Aos meus maiores incentivadores, meus pais Antônio e Adélia, pelo apoio e orações.

Aos meus queridos irmãos Vanderlei, Giovana e Bernadete, que sempre me incentivaram e acreditaram em meu trabalho.

A todos os amigos e amigas, que são muitos felizmente, pelo incentivo em todos os momentos.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1 - Licenciaturas e carga horária dos cursos 52
GRÁFICO 1 - Questionários respondidos 54
TABELA 2 - Formação em nível médio 55
TABELA 3 - Formação inicial em nível superior 56
TABELA 4 - Formados em licenciaturas..... 57
TABELA 5 - Carga horária dos cursos de licenciaturas e das disciplinas sobre a formação do professor 62
TABELA 6 - Ementários da Disciplina de Estagio Supervisionado das licenciaturas em área específica. 69
TABELA 7 - Carga horária do curso de licenciatura em Pedagogia conforme as categorias estabelecidas no PPP..... 74
TABELA 8 - Disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia conforme as categorias estabelecidas no PPP..... 76
TABELA 9 - Ementários das Disciplinas do Curso de Pedagogia 77
TABELA 10 - Ementários e Excertos das Disciplinas do Curso de Pedagogia 79
TABELA 11 - Objetivos e Conteúdos da disciplina de Didática, conforme o Plano de Ensino 81
TABELA 12 - Disciplinas de Teoria e Metodologia 82

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CND	Curso Normal a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Curso Normal Superior
CONARCFE	Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNFPEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
FAFIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEMEC	Secretaria Municipal Educação e Cultura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DELIMITANDO CONTEXTOS NA INSTITUIÇÃO DOS MARCOS LEGAIS 18
1.1 MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 22
1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNFPEB) 29
1.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (DCNP) 32
1.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI) 36
2 SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS 40
2.1 REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA: REVISITANDO A HISTÓRIA 40
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES QUE ENVOLVEM A PRÁTICA COM CRIANÇAS PEQUENAS 43
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 49
3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO 51
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA, DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ATUANTES 52
4 LICENCIATURAS E PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL 60
4.1 AS LICENCIATURAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR 61
4.1.1 Quanto à Carga Horária dos Cursos 61
4.1.2 Quanto às Disciplinas Ofertadas 64
4.1.3 Quanto aos Conhecimentos Sobre a Educação Infantil 66
4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA COMO FORMADOR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL 70
4.2.1 Quanto à Carga Horária do Curso 74
4.2.2 Quanto às Disciplinas Ofertadas 76

4.2.3 Quanto aos Conhecimentos Sobre a Educação Infantil 83
CONSIDERAÇÕES FINAIS 87
REFERÊNCIAS..... 90
ANEXOS 97
APÊNDICE..... 112

RESUMO

NASCIMENTO, Simone M. B. O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial. 2015. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2015.

A discussão sobre a formação de professores é constante e de longa data no contexto brasileiro, dada sua importância e implicações para as práticas pedagógicas pensadas e implementadas nos diferentes níveis de ensino. Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 indica como formação para atuar na educação infantil aquela obtida em qualquer curso de licenciatura, o objetivo geral desse trabalho é problematizar até que ponto a formação inicial, nesses cursos, contempla aspectos relacionados à educação infantil. Como objetivos específicos elencamos reconhecer a formação inicial dos profissionais atuantes em instituições públicas de educação infantil da cidade de Guarapuava/PR, identificar os saberes adquiridos na formação inicial; analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), problematizando em que medida a formação realizada nessas licenciaturas contribui para a formação do professor de educação infantil e refletir sobre a legislação vigente, suas implicações, determinações e desafios para a formação do professor de educação infantil. Historicamente, a educação de crianças pequenas esteve negligenciada nas políticas públicas, bem como a formação dos professores que atuam com esse nível de ensino. Mais recentemente, com a inclusão da educação infantil como parte da educação básica e direito das crianças, têm sido envidados esforços sistemáticos, especialmente por parte de pesquisadores, a fim de compreender e refletir acerca das especificidades do fazer docente nessa etapa do ensino. Trata-se de pesquisa qualitativa e quantitativa, que partiu de estudo exploratório acerca da formação dos profissionais da educação infantil atuantes em instituições públicas do município de Guarapuava/PR e analisou as matrizes curriculares de 9 cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior pública da mesma cidade. As reflexões estão assentadas em literatura da área de formação de professores e da educação infantil, em autores como Gatti (2000, 2013), Kishimoto (2002), Kramer (2008), Kuenzer (2004), Shiroma, Oto e Moraes (2007), entre outros. As discussões apresentam aspectos relacionados à legislação que orienta a formação de professores, sua constituição e implicações, como também refletem sobre as especificidades da docência na educação infantil. A análise dos dados coletados considerou que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos de idade necessita de um profissional qualificado, que atue de modo a impulsionar o desenvolvimento dos pequenos por meio e das interações e experiências organizadas e vivenciadas. Além disso, entendemos que, embora legalmente todos os licenciados possam atuar na educação infantil, os cursos de licenciaturas específicas não abordam conteúdos, conhecimentos e discussões relativos a essa faixa etária, o que compromete a qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, reconhecemos que a formação em curso de licenciatura-Pedagogia pode proporcionar minimamente reflexões acerca desse fazer docente, ainda que isso seja feito de forma discreta e insuficiente no curso analisado.

Palavras Chave: Formação de professores; licenciaturas; Pedagogia; educação infantil.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Simone M. B. Children education teacher and graduation courses: divergences on initial professional formation. 2015. Dissertation – Marter's Degree in Education. Centro-Oeste State Univertsity, 2015

The discussion about the teacher professional formation is constant and long-standing in Brazilian context because their importance and consequences to pedagogic practices which are thought and implemented on different levels of teaching. Considering that Law of Directives and Bases of National Education 9394/1996 points to professional formation from any graduation course is enough to work on children education, the general objective of this research is to enquire what extent the initial professional formation from these graduation courses contemplates elements related to children education. Specific objectives are to recognize the teachers' initial professional formation who works into children education public institutions in the city of Guarapuava/PR, to identify knowledge learnt during initial professional formation, to analysis curricular grids of graduate courses of Center-West State University (UNICENTRO) enquiring what extent professional formation from these courses help teachers how to work on children education and to think about the currents laws, their consequences, determinations and challenges in teachers' professional formation to work on children education. Historically, young children education has been neglected by public politics as well as the teacher's professional formation to work on this level of teaching. Currently, with the inclusion of children education as a part of basic education and children's right, systematic efforts has been carried out, mainly by researchers, to understand and to think about special elements regarding teaching on this level. This research is qualitative and quantitative. It is based on an exploratory study about teachers' professional formation on children education working in some public institutions in the city of Guarapuava/PR and it analyzed curricular grids of 9 graduation courses in university at the same city. Reflections are based on teacher professional formation and children education by Gatti (2000, 2013), Kishimoto (2002), Kramer (2008), Kuenzer (2004), Shiroma, Oto e Moraes (2007) and other. Debates have presented points related to legislation that orient the teacher professional formation, its constitution and consequences as well as they have thought about specific elements on children education teaching. Data analysis presented as result that pedagogic work to zero-five-year-children does needs a qualified professional who must work to encourage the young children's development by way of interplays and organized and lived experiences. Besides, we understand that, although lawfully everybody who is graduated may work on children education, there are not contents, knowledge and debates about zero-five-year-children in specific graduation courses and it upsets the quality of the work developed. So we think that the professional formation on Pedagogy graduation course is able to provide minimally reflections about teacher's work on children education, even if it still is discreetly and insufficiently.

Key-words: teacher professional formation; graduation courses, Pedagogy, children education.

INTRODUÇÃO

Inicio esse texto contando um pouco sobre meu percurso de formação e atuação profissional, o que ajudará a entender o meu interesse pela pesquisa aqui apresentada.

Toda a minha trajetória estudantil aconteceu e, ainda acontece, em escolas públicas; ingressei na escola com 7 anos, na década de 1980, e desde o primeiro dia de aula amei a escola, os colegas, os professores, enfim tudo. Dedicava-me ao máximo, mesmo com as limitações comuns de uma criança considerada pobre, pois não tinha maleta ou estojo, tênis, coisas que muitos estudantes tinham. Estar na escola para mim era motivo de alegria e entendido como um privilégio, pois nem todos estudavam. Concluí o ensino fundamental com êxito, e no ensino médio formei-me em técnica contábil, caminho escolhido por meus pais, pois como minhas irmãs haviam cursado o mesmo automaticamente minha mãe também me matriculou.

Meu primeiro vestibular foi para o curso de Ciências Contábeis, mas mesmo com a aprovação em primeira chamada, não fiz a matrícula pois não me sentia motivada para fazer o curso. Por dois anos, fiquei fora da escola, da universidade, e nesse tempo, por influência de minha irmã Bernadete (a qual sou muito grata) que na época já atuava como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, prestei o vestibular para Pedagogia e fui aprovada. Fiquei em dúvida, pois não tinha ideia alguma do que me esperava, entretanto, ingressei no curso, pois minha irmã foi bem convincente! E à medida que as aulas avançavam, para minha surpresa, mais me convencia de que estava no lugar certo e ser professora era a minha meta. O fato de não ter experiência alguma com sala de aula trazia algumas dificuldades, mas fui superando. No terceiro ano de graduação, no contexto de reformulação dos cursos de Pedagogia, que se organizaram em habilitações, optei pela habilitação em educação infantil.

Os dois anos seguintes foram de fato marcantes para o reconhecimento de meus objetivos, e concomitantemente à faculdade trabalhei como estagiária e professora auxiliar de turmas, e em seguida professora regente em escolas públicas e particulares, atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, ao observar as práticas dos professores

desenvolvidas com as crianças pequenas, me inquietava como a criança era tratada, os encaminhamentos pedagógicos e quando perguntava sobre a formação dos professores as respostas também eram bastante evasivas.

Atualmente, já atuando como professora no ensino superior, tenho me questionado sobre as fragilidades que envolvem a formação docente e me envolvido mais diretamente com pesquisas na área da educação infantil.

Nesse percurso, o presente trabalho emerge das inquietações que envolvem a formação inicial para atuar na educação infantil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, em seu artigo 62, o professor para atuar na educação infantil deve ter uma formação mínima em nível superior, curso de licenciatura, sendo admitida a formação em Magistério na modalidade normal. Assim, a abrangência da lei, ao permitir formação em qualquer licenciatura, permite que licenciados em diversas áreas atuem na educação infantil e no ensino fundamental, sem muitas vezes terem contemplados em seus currículos de graduação conteúdos específicos para atuar com crianças nessa faixa etária.

Partindo do pressuposto de que os encaminhamentos pedagógicos dependem sobremaneira da formação, ou seja, a ideia de que a atuação e a formação estão intimamente relacionadas, elegemos como problemática central para nossa pesquisa a seguinte questão: Até que ponto os cursos de licenciatura contribuem para a formação do professor de educação infantil? Dessa pergunta derivam outras, igualmente importantes: Qual a formação dos profissionais que hoje atuam na educação infantil das instituições públicas do município de Guarapuava/PR? Como estão organizados os cursos de licenciaturas em termos de matriz curricular? Quais são as disciplinas e ementas desses cursos que contemplam as especificidades do desenvolvimento infantil e do trabalho pedagógico com as crianças pequenas? Em especial, no curso de Pedagogia, como evidencia-se a formação para atuar na educação infantil? Quais as implicações do que está proposto na atual LDB sobre a exigência da formação para atuar na educação infantil?

Frente a esse contexto, o objetivo geral de nossa investigação é reconhecer e problematizar a formação inicial, em nível superior, obtida nos cursos de licenciatura para atuar na educação infantil. Como objetivos específicos elencamos: reconhecer a formação inicial dos profissionais

atuantes em instituições públicas de educação infantil do município em questão, destacando aspectos relacionados aos saberes adquiridos na formação inicial; analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), problematizando em que medida a formação realizada nessas licenciaturas contribui para a formação do professor de educação infantil; refletir sobre a legislação vigente, suas implicações, determinações e desafios para a formação do professor de educação infantil.

As inquietações e objetivos apresentados consideram que a criança pequena necessita de um profissional qualificado, que conheça o seu desenvolvimento e possa atuar de forma a impulsioná-lo, por meio das interações e experiências vivenciadas.

Sabe-se que a educação infantil se constituiu como primeira etapa da educação e como tal deve ser tratada, superando a visão assistencialista consolidada e reforçada ao longo da história do atendimento das crianças pequenas. Como apontam as pesquisas de Kuhlmann Jr. (2010, p.27), este viés assistencialista trouxe consigo uma proposta pedagógica de guarda das crianças pobres, vinculada à ideia de retirada das crianças da rua, e uma “[...] imagem do pobre como ameaça social a ser controlada”.

Nesse sentido, como propõe Oliveira (2011, p.48), é preciso “superar” essas concepções de instituições de educação infantil enquanto “refúgio assistencial” para as crianças evitando o risco de uma proposta pedagógica que institucionalize a infância, mas que proponha uma atividade educativa que seja capaz de ampliar o universo cultural das crianças, de “[...] modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador”.

Por isso, reconhece-se a necessidade de um professor consciente dos aspectos que envolvem a docência nessa etapa da vida das crianças e isso é possível, em grande parte, mediante uma formação inicial que contemple estes saberes. Assim, embora haja legalidade para que todos os licenciados atuem na educação infantil, percebe-se uma fragilidade na formação e nas discussões sobre a docência para a infância e suas especificidades nas licenciaturas, que comumente formam professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, a primeira seção desse texto apresenta, de forma breve, a partir do contexto social, econômico e político, como foram sendo construídos os marcos legais em relação à formação de professores no Brasil, debruçando-se sobre as leis e diretrizes que norteiam a formação docente. O intuito é refletir sobre os desdobramentos e implicações que a legislação trouxe ao cenário da formação de professores, em especial para a área da educação infantil.

Num segundo momento, buscamos discutir sobre a docência na educação infantil, destacando as especificidades da infância e do trabalho pedagógico com as crianças pequenas (0 a 5 anos). Especialmente, debate a necessidade da formação inicial em nível superior não estar desvinculada dos saberes docentes necessários ao trabalho pedagógico, sendo importante que a formação inicial debruce-se sobre conhecimentos teóricos e práticos que envolvam o trato com crianças. Na discussão, são explicitados os argumentos que norteiam a defesa do trabalho, ou seja, que a formação para atuar como professor na educação infantil se dê em cursos de nível superior, de licenciatura, preferencialmente no curso de Pedagogia.

Reconhecida a importância da formação e as especificidades do trabalho do professor da educação infantil, a terceira seção apresenta o percurso metodológico da investigação, esclarecendo a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados e descrevendo o universo pesquisado.

Em seguida, no quarto capítulo, buscamos analisar os dados coletados sobre as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e do curso de Pedagogia, com o objetivo de identificar nas disciplinas ofertadas a relação da formação inicial e a educação infantil. As principais reflexões concentraram-se quanto à carga horária dos cursos, quanto às disciplinas ofertadas e quanto aos conhecimentos sobre a educação infantil. Com base nas questões citadas analisamos as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em áreas específicas e em seguida da licenciatura em Pedagogia. Sabendo que o curso de Pedagogia a partir de 2006 assume a docência como foco principal para a formação de professores, procuramos verificar como a matriz curricular como está organizado para formar o professor que atuará junto às crianças de 0 a 5 anos.

Por último, nas considerações finais retomaremos de forma sintética os pontos analisados e sua relação com os objetivos da pesquisa.

1 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DELIMITANDO CONTEXTOS NA INSTITUIÇÃO DOS MARCOS LEGAIS

Para discutir sobre os marcos legais que norteiam a formação de professores no contexto brasileiro hoje, é necessário situar algumas questões que envolveram (e ainda envolvem) a formação de professores, mesmo que de forma sucinta. Isso porque entendemos que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho influenciaram as políticas pensadas para a educação e o modo de participação do Estado[1] na execução dessas políticas educacionais. Assim, reconhecemos que o contexto histórico, político e econômico interfere na elaboração de tais legislações e políticas dirigidas à formação de professores para as crianças brasileiras, como em outras esferas sociais.

Nessa perspectiva, Saviani (2004) aponta que com o período de crise geral da economia capitalista[2], nas décadas finais do século XX, ocorre o "[...] protagonismo dos organismos internacionais[3] no gerenciamento do desenvolvimento do capitalismo, assim como de suas crises" (SAVIANI, 2004, p. 20). Para possibilitar a retomada do desenvolvido pelo capitalismo, salienta ainda o autor, a educação passou a ser concebida como possuidora de valor econômico, considerada, portanto, um bem de produção e não apenas de consumo. Assim, a educação, sob a base do desenvolvimento tecnológico, deveria formar os indivíduos para as exigências do mercado capitalista, o que justificaria os investimentos a ela dirigidos.

> Desta forma, os dispêndios com a educação passaram a ser considerados desejáveis, não apenas por razões sociais e culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e

---

[1] Para Peroni (2003, p.22) o Estado deve ser entendido como o desencadeador das políticas educacionais. A autora discute que as mudanças ocorridas na política educacional dos anos 1990 deveriam ser entendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado. Daí a necessidade de buscar estas conexões entre os vários processos que compõem tal movimento histórico.

[2] O capitalismo é um sistema social baseado na acumulação de capital. Para Mészáros (2002) o capitalismo faz a mediação entre os seres humanos e a transformação da natureza em objetos úteis a humanidade. Para Marx (2006) o capital é uma relação de produção onde o trabalho é subordinado à propriedade privada, para a produção de valores de troca. Para ampliar estes conceitos ver Mészáros(2002) e Marx (2006).

[3] Entre os principais órgãos que fazem parte dos Organismos internacionais, podemos citar: Fundo Monetário Internacional (FMI); Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento internacional (USAID); Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Banco Mundial(BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) etc.

> transformam-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimentos ligados à produção material. (SAVIANI, 2004, p. 22)

Esse processo que desencadeia um novo olhar para a educação e sua função na sociedade interfere sobremaneira nas políticas educacionais formuladas e implementadas no Brasil, especialmente a partir de 1980.

Ao discutir sobre a Teoria do Capital humano[4], Gentili (2004, p. 48), enfatiza que ela promoveu um deslocamento na função da escola enquanto formadora do indivíduo para o emprego, produzindo uma aceitação do "[...] fato de que a educação e desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza podem conviver num vínculo conflitante". Para o autor, as mudanças ocorridas alteraram a função econômica atribuída a escola, processo este que marca o rumo e a natureza das políticas educacionais.

Para Kuenzer (2004) as mudanças ocorridas neste período, entre elas globalização da economia, a reestruturação produtiva e as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo[5], acabam por mudar radicalmente as demandas de disciplinamento do mundo do trabalho, e, em consequência, as demandas que o capitalismo faz a escola.

O rompimento entre pensamento e ação, a base do taylorismo/fordismo[6], impedia a criatividade para a maioria dos trabalhadores, pois sua finalidade era atender a uma divisão social e técnica do trabalho gerando a fragmentação do trabalho pedagógico, como afirma a autora

> O trabalho pedagógico, assim fragmentado, respondeu, e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os

---

[4] A teoria do Capital Humano teve sua origem e base de sustentação no desenvolvimento capitalista com ênfase no crescimento econômico, no fortalecimento do estado e na conquista do emprego. Ver Gentili (2004, p. 46-59)

[5] Na década de 1990, para se desvencilhar das crises econômicas do período anterior, os governantes estruturaram uma contrarrevolução que envolveu as esferas social, política e econômica. A essas transformações chamou-se de neoliberalismo, as quais deram origem a termos como regulamentação, a privatização, a flexibilização, Estado Mínimo. Para ampliar a discussão ver Shiroma, Moraes, Evangelista (2007); Peroni (2003).

[6] A pedagogia dominante, orgânica as formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir da clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o ligar e as atribuições de cada um (KUENZER, 2004, p.83).

> princípios do taylorismo /fordismo, em três dimensões: técnica, política e comportamental. (KUENZER, 2004, p.85).

Com o avanço do conhecimento científico exige-se dos novos trabalhadores mais conhecimentos, assim neste momento a relação entre educação e trabalho antes mediada pela força física passa agora a ser mediada pela pelo conhecimento.

Nesse contexto o mercado de trabalho passa exigir novas demandas para a educação, levadas também para a formação de professores acaba por estar atrelada às etapas de desenvolvimento impostas pelas forças produtivas.

A década de 1990 no Brasil, como apontam Evangelista, Moraes e Shiroma (2007), foi marcada pelo desvencilhar-se da crise econômica dos anos 1980, sob influência do governo Thatcher, na Inglaterra e Regan nos Estados Unidos da América (1979-1990). Elementos como a "privatização, a flexibilização, o Estado mínimo" que compõem o neoliberalismo entram no Brasil sob o governo do então presidente da república Fernando Collor de Mello, que segundo as autoras, deflagrou "[...] o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia" (p. 46). Nesse sentido, os efeitos repercutiram no modo como a educação deveria ser conduzida, sob os moldes da competividade. Ou seja, "Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores" (EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2007, p. 47).

Sob essa ótica, nesse período, realizou-se em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM). Como consideram as autoras:

> Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesch, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como "E9", foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do fórum consultivo internacional para a "Educação para Todos" (Education for All – EFA) coordenado pela UNESCO que, ao logo da década de 1990,

> realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2007, p. 48).

Ainda segundo as autoras, mesmo com o *impeachment* do presidente Collor, em 1992, "[...] as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial começaram a fertilizar a mentalidade brasileira" (2007, p. 52), sendo delineadas no Plano Decenal de Educação para todos, produzido em 1993. O documento "[...] traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado" (EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2007, p.52).

A UNESCO convoca especialistas do mundo todo para compor uma Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors, a qual elabora entre 1993 e 1996 um documento que ficou conhecido como *Relatório Delors*. Como concordam as autoras citadas acima, compreender esse documento é fundamental para problematizar as reformas educacionais de vários países. No documento emerge um novo conceito de educação, sendo a *educação ao longo da vida*, a qual poderia ser alcançada com base em quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. No que se refere ao ensino superior, é visto como motor do desenvolvimento, nas palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.57), sendo "[...] um pólo da educação para todos"; e o professor, tido como agente de mudança, é o responsável pela realização do ideário do século XXI. Assim, na análise das autoras, fica claro um viés moralista articulado com recomendações práticas. Sobre o relatório assinalam:

> Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do Ocidente. Além disso, endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais (p. 59).

Como afirma Kuenzer (1999, p. 166), as exigências sobre a formação de professores correspondem à imposição dessas forças:

> [...] as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Assim, é nessas décadas que o novo perfil do professor passa a ser referenciado pelos grupos que ocupam o poder, seguindo a pauta das agências internacionais, em especial a agência que financia esse novo projeto, ou seja, o BM, que deixa claro que a prioridade nos investimentos deve ser o Ensino Fundamental (KUENZER, 1999), no intuito de ofertar um mínimo de formação e conhecimentos básicos para atuação e fortalecimento da indústria.

Para dar continuidade a este projeto impõem-se modificações na Lei de Diretrizes e Bases, discussão que faremos a seguir, que se refletem na implantação de Diretrizes Curriculares que deverão nortear a educação. Na interpretação de Kuenzer (1999), a legislação apresenta princípios gerais e amplos, de caráter flexível.

O importante é compreender que as determinações legais, desde sua proposição, organização e implementação, sofrem implicações externas ao contexto escolar, especialmente de ordem econômica e política.

1. 1 MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As discussões em torno de uma Lei nacional para organizar o sistema de educação brasileira iniciaram-se por volta de 1930, contudo, foi com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na década de 1960, que a implantação de uma política nacional de organização da educação formaliza-se, com vistas à implantação de um Sistema Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4024/61 previa que as crianças menores de 7 anos de idade poderiam cursar a educação pré-primária, mas essa não era obrigatória, sendo que a obrigatoriedade iniciava no ensino primário, hoje ensino fundamental. Na LDB 5692, de 1971, muitos artigos são revogados, alterando a estrutura da LDB anterior no que diz respeito ao ensino médio, mas mantendo a obrigatoriedade de ensino a partir dos 7 anos. No que diz respeito à educação das crianças de 0 a 6 anos de

idade a lei de 1971 aponta que essas crianças sejam atendidas em escolas maternais, jardins de infância ou locais equivalentes, de forma não obrigatória. Enfatiza que a obrigação do Estado para com a educação da pré-escolar é “velar” por esta educação.

Na prática, as instituições para essa faixa etária eram poucas e, uma vez que a lei não previa a obrigatoriedade também não legislava sobre a formação de profissionais para atuar com as crianças pequenas, deixando espaço para o setor privado ofertar a educação infantil. Para Oliveira (2011, p. 113) esse período, no contexto de discussão da elaboração da Constituição Federal de 1988 e da nova LDB (de 1996), criou novos canais de discussão e pressão sobre o poder público, resultando no aumento do número de creches mantidas pela administração pública e a “[...] multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo municipal, estadual ou federal”, além de “[...] programas assistenciais de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em países do Terceiro Mundo”.

Essas ações resultaram num atendimento precário à criança, e como afirma Oliveira (2011), as práticas inadequadas levaram à luta pela democratização da escola pública e pressões de movimentos sociais e feministas, que interferiram para o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança.

Nesse contexto, ganha impulso a discussão acerca das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias nas instituições, propondo uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

Assim, no que diz respeito à educação infantil, nesse contexto delineia-se o cenário para a aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, a qual amplia o conceito de educação básica abrangendo também a educação infantil.

A referida Lei altera as estruturas das leis anteriores, propondo no capítulo I, artigo 21, que a educação escolar seja composta pela educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A Lei avança no sentido de incluir a educação infantil como parte da educação básica e de orientar que os sistemas de ensino devem ofertá-la em

caráter complementar, como prevê a Constituição Federal, à educação realizada na família. Assim, a educação infantil passa a ser reconhecida, na forma da lei, como um direito da criança e de suas famílias, mas ainda não como obrigatória[7]. A Lei 12.796, de 2013, altera alguns artigos da LDB 9394/96, indicando como parte do ensino obrigatório a pré-escola, ou seja, institui-se a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade.

No que se refere ao campo da formação dos professores, as ações desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990 do século XX estiveram atreladas às medidas estabelecidas pelo BM, UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), reforçando a ideia de que professor é um sujeito que precisa ser profissionalizado nos moldes da competitividade. A preocupação com as competências ultrapassa as preocupações com a qualificação docente, uma vez que o estado trabalha no sentido das exigências do mercado e em sintonia com as reformas.

Como afirma Brzezinski (1999, p. 83) o “modelo” de formação de professores está firmado mais na concessão de certificados do que em possibilitar uma boa qualificação, provocando desvalorização da categoria:

> O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado um lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação de professores.

Historicamente, a valorização da docência esteve implicada no modo como ela é vista na sociedade e, atualmente, temos assistido a uma série de eventos que levam à desvalorização da carreira docente e um desmonte da escola pública, como o incentivo ao ensino privado que a reboque reforça a ideia de que a educação pública é ruim. Nesse contexto, a escola pública, e por consequência os professores que nela atuam, são vistos com desconfiança pela sociedade. A falta de investimentos em educação e o mau uso do dinheiro público configuram uma situação precária, sendo a bandeira do ensino ano

[7] Com a lei nº11.274 de 2006, as crianças de 6 anos que até então integravam a educação infantil passam a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental.

após ano utilizada como promessa para atrair votos. Contudo, concretamente, muito pouco é feito para, efetivamente, promover por meio da educação a formação humana.

É nesse sentido que a desvalorização da carreira docente vem aprofundando-se com os anos. Uma criança pode até afirmar que desejaria ser professor no futuro, mas poucos jovens escolhem as licenciaturas como curso superior, fato evidenciado pela carência de professores nas mais diversas áreas do conhecimento. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no período de 2012-2013, a matrícula nos cursos de licenciaturas cresceu 0,6%, enquanto que nos cursos de bacharelado cresceu 4,4%. Nesse contexto os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% nas matrículas, enquanto os cursos de licenciatura participam com 18,9%, e o restante, 13,7% são matrículas para os cursos tecnológicos. Ainda segundo os dados do INEP, o curso de Pedagogia, com 614 mil estudantes, está entre os dez cursos que detêm o maior número de alunos. Entretanto, como consta no relatório técnico, em 2012 os concluintes dos cursos de licenciaturas apresentaram queda de 4,0%, enquanto que os cursos tecnológicos e de bacharelado tiveram crescimento de 16,2% e 10,3% respectivamente, nesse mesmo período.

Entre os fatores de reconhecimento da importância dos professores podemos considerar que o local de trabalho reflete a valorização dessa categoria de trabalhadores. Como afirma Gatti (2013), a precarização das condições concretas das escolas públicas se vê nos prédios mal cuidados, ausência de material pedagógico adequado, em modismos que vão sendo implantados nas práticas pedagógicas, implicando diretamente no modo de ver a profissão do professor. Para a autora, valorizar a educação básica é valorizar o professor.

> Então, a valorização da docência está na dependência da valorização da educação básica como um todo, valorização que está assentada na construção de uma nova realidade no interior das escolas públicas, um valor que só virá quando nessas escolas houver outras condições de ambiência e trabalho. Imagem da educação pública vincula-se à imagem da docência e vice-versa. (GATTI, 2013, p.156)

Nesse sentido, fica claro que a valorização da docência depende do lugar que ela ocupa dentro de uma política nacional, que ainda é bastante frágil. O desempenho dos professores quando medido por provas e sistemas de avaliação em larga escala, desconectadas da realidade, baseadas no mérito e valor, seguindo regras que não privilegiam obter dados para solucionar os problemas enfrentados pelo professor, segue a lógica neoliberal e a racionalidade de mercado.

Bauer (2013), ao refletir sobre a avaliação de desempenho de professores discute pressupostos, possibilidades e limites que envolvem a realização da avaliação de docentes em vários países, apontando que as modificações em relação ao papel do Estado impulsionaram as mudanças no modo de ver a escola e o professor, bem como das políticas implantadas ao sistema educacional. Observa, ainda, que a introdução de novas tecnologias informacionais e o desenvolvimento das telecomunicações estão entre os aspectos de ressignificação do papel da educação nas reformas dos anos 1980, influenciando modificações ao sistema capitalista, redefinindo o papel do Estado e dando destaque à avaliação de sistemas educacionais.

> Nesta conjuntura, a avaliação de sistemas educacionais passou a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países. Coerentemente com a lógica neoliberal e a racionalidade de mercado, surge a necessidade de descentralizar o gerenciamento do sistema educacional – que deve ser realizado no âmbito de estruturas burocráticas – sem deixar de estabelecer o controle sobre o sistema, que passa a ser dar por meio dos resultados de desempenho obtidos e de indicadores de *performance* e do cumprimento de objetivos previamente determinados (BAUER, 2013 p. 10).

Ainda segundo a autora, em relação ao contexto brasileiro, nota-se na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, a associação da valorização do profissional da educação à provas e títulos. De igual forma a LDB 9394/96, no artigo 67, retoma o que está posto na Constituição e postula como “[...] deve ser a avaliação dos profissionais do ensino e em quais etapas da carreira ela deve ocorrer” (BAUER, 2013, p.18).

De modo geral, as propostas para a avaliação dos professores no Brasil têm sido lançadas com o intuito de “melhorar” o desempenho dos alunos, mas de modo geral colocam os professores à prova sem considerar as condições

de trabalho e outros fatores. Shiroma e Schneider (2011) analisaram o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB) e a Prova Nacional de Concurso, lançados no Senado em 2007 e ainda em discussão, criadas com o objetivo de avaliar o desempenho, habilidades e competências dos docentes em exercício efetivo do magistério. As autoras entendem que essas propostas pretendem estabelecer um perfil de docente a partir de modelos "internacionais", deixando de lado a realidade sócio histórica brasileira, e estabelecendo uma competição entre os pares.

> As políticas de avaliar professores e remunerá-los ou promovê-los na carreira segundo seu desempenho ou conhecimento explicita a intenção de incutir, na Educação, a cultura da avaliação pautada na meritocracia, na competição entre os pares, na responsabilização pelos resultados e na flexibilização salarial – elementos típicos do setor privado, mas cada vez mais presentes na totalidade do setor público (SHIROMA e SCHNEIDER 2011, p. 41).

O desejo de uma política forte que contemple as reais necessidades dos profissionais da educação é um sonho antigo, mas como afirma Freitas (2007), ainda não se materializou em nossa sociedade, pois a mesma é marcada pela desigualdade e pela exclusão própria do capitalismo.

Como ressalta Gatti (2000, p.1) "[...] ainda é baixa a consistência política em relação à importância dos professores no quadro de desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial".

Neste contexto de debates e contradições em relação aos encaminhamentos dados ao papel do professor, destacaremos as indefinições em relação à formação inicial do docente que assumirá as classes de educação infantil, as quais ficam mais evidentes no que tange à legalidade ora validada. Em termos legais a LDB 9394/96 dá a possibilidade de que a formação de professores para a educação básica ocorra em todas as licenciaturas:

> Art. 62, do Titulo VI, que trata Dos Profissionais da Educação: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em unidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao não definir um curso específico voltado para a docência, em especial para a educação infantil e anos iniciais, percebe-se a fragilidade na formação do professor da educação básica, demonstrando uma visão de formação de um professor polivalente (GATTI, 2010).

Brzezinski (2007) analisa que a LDB trouxe “possibilidades e perplexidades”. Dentre as possibilidades a autora ressalta a associação entre teoria e prática como fundamento para a formação do professor e a valorização dos profissionais da educação. No que tange às perplexidades, em sua interpretação, a referida lei ainda não supera a possibilidade de admitir uma formação mínima, referida no artigo 62, em curso de Magistério. O aligeiramento e não aprofundamento que podem decorrer dessa opção contrariam as investigações sobre o “[...] desenvolvimento infantil que comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação aprofundada para atenderem a faixa etária não afeta a abstrações” (BRZEZINSKI, 2007, p.159).

Gatti (2000, p. 48) realizou pesquisas sobre a formação para atuar nos cursos de Magistério, ensino médio, que apontaram a fragilidade dessa habilitação em relação aos conteúdos:

> [...] verifica-se que a opção Magistério no ensino médio tornou-se uma habilitação fragilizada em seus conteúdos científicos, que nela ficam descaracterizados, não acompanhando o ritmo do ensino médio em geral, como também tornou-se fragilizada em seus conteúdos propriamente pedagógicos.

Outros pesquisadores também demonstram a mesma preocupação em relação a uma formação mínima que fragiliza o trabalho com as crianças pequenas, e defendem a formação em nível superior.

> O que deseja o mundo real, e, para isto luta, é que não se instale em definitivo o nível médio de formação para professores e que tampouco se retire do curso de Pedagogia o direito de também formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil (BRZEZINSKI, 2007, p. 185-186).

Ao ser estabelecida a nova LDB 9394/96 a mesma previa, no Título IX, das disposições transitórias do artigo 87, parágrafo quarto, que ao fim da década da educação somente seriam admitidos professores habilitados em

nível superior ou formados por treinamento em serviço, contudo tal orientação ainda não se efetivou. Como vislumbrou Gatti (2000, p.9), a nova LDB poderia reorientar perspectivas, mas os resultados concretos no sistema ainda levariam anos para ser conquistado, isso porque há aspectos do cotidiano escolar que ainda "[...] escapam a qualquer legislação".

Portanto, é nesse cenário que se insere a elaboração de diretrizes para nortear a formação docente, tanto para as licenciaturas específicas como para a licenciatura em Pedagogia, sobre as quais refletimos a seguir.

1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNFPEB)

O debate em torno das questões que envolvem a formação de professores ganharam mais evidência logo após a aprovação da LDB 9394/96 e, com o intuito de propor diretrizes que formassem o professor licenciado, superando o antigo esquema 3+1, que formava o bacharel e com um ano a mais de curso obtinha-se a licenciatura, em 2002 o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução 1 de 18 de fevereiro, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O documento explicita um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular em cada estabelecimento de ensino. Assim, nos anos seguintes iniciaram-se discussões sobre as diretrizes curriculares específicas para cada curso de licenciatura. Gatti (2009) analisa que esse encaminhamento pode representar uma "perda" da organicidade na formação de professores, pois acaba por deixar em segundo plano as considerações das DCNFPEB e, ainda, por corresponder a "interesses institucionais" diversos, gerando uma falta de perspectiva quanto ao perfil formador do professor e a redução de custos.

Nas análises feitas por Freitas (2002; 2007) sobre as DCNFPEB, evidencia-se o caráter da flexibilização do trabalho docente, o qual acaba por comprometer a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério, investindo na flexibilização curricular imposta por "[...] demandas

oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países" (FREITAS, 2002, p.137). Na intepretação da autora isso acontece porque a

> [...] formação de professores é um campo assolado pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-se subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequadas às transformações no campo de reestruturação positiva em curso (FREITAS, 2002 p.138).

Assim, nas diretrizes fica evidente a centralidade no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. A palavra "competência" é mencionada 18 vezes no documento, com destaque no Artigo 6º, onde é mencionada 10 vezes.

> Art.6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:
> I – a *competências* referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
> II – as *competências* referentes à compreensão do papel social da escola; III – as *competências* referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializadas, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
> IV – as *competências* referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
> V – as *competências* referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da pratica pedagógica;
> VI – as *competências* referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.
> 1º O conjunto das *competências* enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da analise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.
> 2º as referidas *competências* deverão ser contextualizadas e complementadas pelas *competências* específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser comtemplada na formação.
> 3º a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionadas as diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando. (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Na análise de Maués (2009, p.287), uma educação baseada na ideia das competências atende as exigências da globalização econômica, ficando clara a necessidade de formar pessoas que possam se adaptar ao mundo dos

negócios e atendam às demandas empresariais. Como afirma a autora, caminhar nesse sentido é aproximar a “[...] escola da lógica do mercado, para que seja ofertada uma educação que atenda as exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral e crítica”.

No que diz respeito à carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, a Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002 exige um mínimo de 2800 horas, nas quais deverão estar articuladas teoria e prática; sendo divididas em: 400 horas de prática como componente curricular, aquelas vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural, 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. O Artigo 2º da referida resolução prevê a possibilidade de se integralizar a carga horária do curso em no mínimo de 3 anos.

Para Freitas (2007), a aprovação dessa carga horária reduz o espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, prevalecendo uma concepção conteudista ancorada na lógica das competências.

Recentemente foi aprovada a Resolução sobre o Texto Referência que *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas e cursos de formação pedagógica para graduados em cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* (BRASIL, 2015), onde propõe-se a revogação das Resoluções CNE/CP 1, de 18/02/2002 e 2 de 19/02/2002. A intenção é propor novos rumos à formação inicial, com destaque aos elementos da formação continuada, sendo que o primeiro fórum de discussão aconteceu em abril de 2015 no Recife-PE. Esgotados os debates e depois de aprovado tal documento, as instituições de ensino terão dois anos a partir da data de sua publicação para se adaptar às novas diretrizes.

O documento é composto de sete capítulos e amplia a discussão para além da formação inicial, acrescendo regulamentações sobre a formação continuada e a possibilidade de que o licenciado, por meio de complementação de estudos, obtenha uma segunda licenciatura. Como as discussões sobre essas diretrizes são recentes, ainda não é possível nesse momento realizar

uma análise mais profunda em relação ao impacto que trarão para a formação de professores. Como afirmava Brzezinski (2007) há quase 10 anos atrás, o desejo de revisão das DCNFPEB já se constituía em um desafio, que ainda precisa ser enfrentado e superado.

1.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (DCNP)

As pesquisas e debates em torno da formação de professores apontaram caminhos para a reformulação das licenciaturas e também do curso de Pedagogia. Na década 1930, em meio a debates e manifestações sobre a educação no Brasil, o curso de Pedagogia foi criado, sendo que desde então discute-se sobre a natureza do curso e o perfil do profissional que se pretende formar.

No que se refere ao Curso de Pedagogia, em 2006 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme a Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006, a qual apresenta as normas e princípios que regem o processo de formação no curso. Tais princípios norteadores devem estruturar a formação docente para atuar na educação infantil, 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 (Art. 2º). Em relação à carga horária do curso estabelece:

> Art.7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
> I – 2800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas à bibliotecas e centros de documentação, visitas às instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em cooperativas de estudos;
> II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
> III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Além disso, a resolução recomenda que o curso de Pedagogia deva oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, gestão dos processos educativos escolares e não escolares. Se na década de 1930, quando o curso foi criado, já se discutia sobre a identidade do egresso e do curso, nas DCNP as proposições atingem um patamar de tamanha abrangência e generalidade que a identidade do egresso se perde (BRZEZINSKI, 2012; SILVA, 2006; PIMENTA, 2002).

Se retomarmos a história do curso de Pedagogia, bem como o perfil do profissional formado nesse curso, parece-nos que estamos rodando em círculos, pois se a discussão da década de 1930 girava em torno de saber se o curso deveria formar um bacharel ou licenciado no conhecido esquema “3+1”, hoje, as DCNP “juntaram” as duas funções e pretendem que em 4 anos o pedagogo seja capaz de dar conta de toda a dinâmica escolar, não escolar, além de outros espaços educacionais.

Nesse sentido, Silva (2006) faz uma análise sobre a história e identidade do curso de Pedagogia no Brasil, discutindo sobre as regulamentações e pareceres que o instituíram desde a sua criação em 1939, quando visava formar bacharéis e licenciados. Assim, se o pedagogo desejasse a licenciatura, retornaria à instituição para fazer o curso de Didática no ano seguinte, o qual era composto pelas disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar apenas a Didática Geral e Especial, pois as demais disciplinas já constavam no currículo da formação. Segundo a autora, ao longo dos anos foram vários os focos de tensões em torno da discussão da identidade do profissional formado no curso e nesse percurso pequenas alterações surgiram com os pareceres do CFE, relatados pelo conselheiro Valnir Chagas em 1962, no contexto de discussões da LDB 4024/61.

Nesse sentido, até a instituição das DCNP, a identidade do curso, bem como do perfil esperado deste profissional gerou polêmicas em torno de seus conteúdos; ora o perfil do curso estava no bacharelado, ora na licenciatura. Segundo Silva (2006), no parecer CFE número 251/62, proposto pelo conselheiro Valnir Chagas, o curso de Pedagogia, deveria ter o caráter de bacharelado, indicando o técnico em educação como o profissional a ser

formado pelo bacharelado. Como comenta ainda a autora, esse perfil proposto pelo conselheiro era reflexo do campo de atuação delineado na década de 1950, acentuando a dimensão técnica do trabalho do pedagogo, deixando o "campo da docência" em disciplinas pedagógicas do curso Normal.

Entretanto, em 1969, a formação em bacharelado é descartada, fixando a partir dessa data que as "[...] disciplinas fixadas para a formação pedagógica das licenciaturas em geral passam a integrar o curso de Pedagogia" (PIMENTA, 2002, p. 140) e alterou-se a categorização do curso, o qual passou a assumir duas funções: "[...] a formação de professores para o ensino normal e a de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e de sistemas escolares" Entretanto, na análise da autora, a separação entre bacharelado e licenciatura poderia dicotomizar o "campo do conhecimento pedagógico", gerando um distanciamento entre o "ensino, a pedagogia e administração educacional" (PIMENTA, 2002, p.141).

As discussões em torno de qual profissional o curso de Pedagogia formaria geraram reações dos professores e estudantes, com mobilizações para promover eventos que discutissem a reformulação dos cursos de formação de professores e do curso de Pedagogia. Nesse sentido, a Comissão Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE[8]), composta por professores e estudantes universitários de vários lugares do país, elaborou um documento em 1981 que se constitui num importante marco no sentido de "[...] imprimir as bases que passaram a nortear os rumos dos trabalhos daí pra frente" (SILVA, 2006, p. 64). Segundo Silva (2006), isso não anulou a "morosidade" e as dificuldades enfrentadas na indefinição da identidade do pedagogo:

> Na verdade, se foi no contexto dos debates realizados no interior do movimento das entidades acadêmicas que importantes indicações para revisão dos cursos puderam ser construídas coletivamente, foi também no interior desse moroso processo que a consciência quanto à complexidade do trato da área pedagógica emergiu com maior nitidez. E, mais uma vez, o impasse sobre a questão da identidade do pedagogo e do próprio curso de

[8] Criado inicialmente como Comitê Nacional composto por educadores vinculados a faculdades de educação e universidades. Ver Scheibe (2007).

> pedagogia pode ser identificado como um ponto nevrálgico da questão (SILVA, 2006, p. 65).

Cabe destacar que a discussão sobre um professor habilitado para atuar na educação infantil, como é de interesse dessa pesquisa, ainda não aparece no CONARCFE, pois até esse momento não havia sido aprovada a LDB 9394, o que aconteceu em 1996, a qual considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Como afirma Silva (2006, p. 73), todos os debates em torno da identidade do pedagogo ampliaram a consciência de que faltava um elemento para equacionar o problema, assim várias instituições passaram a reformular os cursos de Pedagogia procurando amenizar os efeitos da "[...] concepção tecnicista de educação produzida pelo parecer CFE 252/69".

Para Scheibe (2007) no longo debate para a aprovação das DCNP, encontra-se a resistência do movimento dos educadores com vistas à superação do modelo instituído na década de 1990, no contexto de políticas neoliberais, reivindicando uma base comum de formação para todos os profissionais da educação tendo a docência como eixo central.

> A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar e não escolar. A *prática docente*, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica (SCHEIBE, 2007, p.59)

Entretanto, paralelamente à discussão sobre a identidade do profissional a ser formado pelo curso de Pedagogia, já se discutia a educação das crianças de 0 a 5 anos, embora o reconhecimento do direito à educação só tenha sido afirmado na Constituição Federal, em 1988, e referendado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e na LDB 9394 de 1996. É fato que essas determinações geraram mobilizações no âmbito federal, estadual e municipal para dar conta de atender as demandas impostas pela legislação, contudo, até hoje, muitos fatores precisam ser pensados e reformulados de modo que esse direito legalmente adquirido se consolide na prática.

Desse modo, entendemos que o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, como um direito das crianças à educação em contextos que estimulem e promovam desenvolvimento, são

fatores relevantes para pensar uma formação específica com vistas ao atendimento de qualidade à criança pequena.

As DCNP determinam, portanto, como finalidade do curso (Art. 4º) a garantia de articulação entre docência, gestão e produção de conhecimentos. No que diz respeito à formação do profissional que atuará na educação infantil, o curso deverá promover discussões sobre a infância, a criança e seu desenvolvimento, bem como habilitar o egresso a

> [...] 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).

Desse modo, o curso deve garantir que durante o processo de formação inicial o acadêmico seja capaz de ampliar seus conhecimentos sobre a infância e as ações pedagógicas junto às crianças pequenas. A especificidade da educação infantil e das práticas pedagógicas a serem planejadas e implementadas nesse nível de ensino estão delineadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) as quais discutiremos no próximo ponto.

1.4 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI)

No intuito de orientar o trabalho na educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas pela primeira vez em abril de 1999, sendo o documento revisado e aprovado pela Resolução Nº 5 de dezembro de 2009. O texto trata de importantes orientações para o trabalho com as crianças pequenas, esclarecendo os objetivos da educação infantil, aspectos indispensáveis a serem considerados nas propostas pedagógicas, balizados pelos princípios norteadores e considerando as interações e brincadeiras como eixos do trabalho na educação infantil.

Nunes e Filho (2013) destacam que com a construção de um ordenamento legal, as DCNEI podem ser incorporadas e implementadas, pois congregam tanto os princípios como os fundamentos e os procedimentos da educação básica, os quais deverão orientar as instituições de educação infantil e seus profissionais nos sistemas de ensino.

Como documento mandatório, as DCNEI devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas na educação infantil, sendo consideradas em tal elaboração as concepções de educação e criança, os objetivos da educação infantil, a organização do espaço, do tempo e dos materiais nas instituições, salientando-se que o reconhecimento e valorização da diversidade, em todos os sentidos devem permear o trabalho como um todo.

Nesse pressuposto, as DCNEI apontam para um professor capaz de articular as interações vividas pela criança no espaço da instituição, valorizando as linguagens e as brincadeiras, promovendo aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento na forma de agir, pensar e sentir. Para efetivar tal prática e organização é necessário que o professor tenha apreendido, durante o seu processo de formação inicial, conhecimentos teórico-práticos a respeito da criança, do currículo, e dos eixos norteadores para a educação infantil: as interações e brincadeiras.

Na análise de Canavieira (2012, p.44), mesmo sob críticas, as DCNEI são um avanço “político, pedagógico e epistemológico”, pois trazem definições que privilegiam as relações estabelecidas entre as crianças no processo educativo. Contudo, afirma a autora, devido a falta de formação inicial e continuada, entre outros fatores, os municípios enfrentam dificuldades para implementar essas orientações.

> As dificuldades das redes passam pela compreensão teórica desses “novos paradigmas”, pela falta de formação (inicial e continuada) que dê condições de suas profissionais docentes não só de compreenderem tais questões, mas, sobretudo, de transformarem concepções em prática pedagógica que goze de legitimidade e que seja aceita por mães, pais e responsáveis pelas crianças (CANAVIEIRA, 2012, p.45).

Nesse sentido entendemos que o avanço conquistado pelo ordenamento legal precisa adentrar nos locais de atendimento da criança pequena e quebrar práticas homogeneizadoras estabelecidas historicamente. Para isso, como afirmam Camões, Toledo e Roncarati (2013), é preciso pensar os espaços e tempos do ponto de vista da criança viabilizando aprendizagens e prazer, pois apesar dos avanços teóricos e políticos, ainda é frágil a implementação desses avanços na prática educativa.

> A complexidade da educação infantil fica evidenciada no cotidiano das instituições, que indicam que o avanço de ordem legal não modifica por si só as práticas afirmadas. Assim, o que se experimenta em muitos casos são os mecanismos de poder e controle, que abrem mão da produção de sujeitos autônomos, críticos e criativos (CAMÕES, TOLEDO e RONCARATI, 2013, p. 264).

Assim, as DCNEI apontam a criança como centro do planejamento curricular indicando a mesma como sujeito histórico e de direitos, e que, portanto, constrói sua identidade à medida que estabelece relações, interações nas práticas vivenciadas cotidianamente (Art. 4º). Desse modo, é preciso quebrar este distanciamento entre a legalidade e a realidade e, como propõem as DCNEI, assumir uma postura que integre o educar e o cuidar no cotidiano vivenciado pelas crianças, processo complexo, mas necessário.

Como afirmam Tiriba, Barbosa e Santos (2013, p. 281), é preciso assumir o cotidiano da educação infantil como uma prática social e coletiva, pois é nele que as crianças de zero a seis anos “[...] vivenciam suas primeiras experiências e colhem as primeiras expressões corporais, espirituais e intelectuais da vida em sociedade, da qual são as mais novas integrantes”.

Então, com o objetivo de promover à criança pequena o conhecimento de si e do mundo, as diretrizes determinam que as práticas pedagógicas que irão compor a proposta curricular da educação infantil deverão estar embasadas em dois eixos norteadores, sendo eles as interações e brincadeiras (DCNEI Art. 9º).

Embora de fato ainda perdure uma dificuldade de operacionalização das DCNEI, seja do ponto de vista dos sistemas seja da parte dos profissionais, entendemos que o documento representa um avanço no sentido de orientar as práticas com as crianças pequenas e na valorização das crianças pelo que já são. Considerando o período recente de maior valorização e da compreensão da educação das crianças pequenas entendemos que o profissional e sua formação é que poderão garantir a implementação de um efetivo atendimento de qualidade, é preciso também condições de trabalho. Assim, é possível perceber que não é só a instituição de leis e documentos que garantirão as mudanças no atendimento à criança na educação infantil, mas é necessário assumir uma postura que envolva o compromisso político em efetivar as mudanças propostas nesse ordenamento legal.

A fim de melhor compreender as questões que envolvem a docência com crianças pequenas, refletimos no item a seguir sobre as principais características desse profissional e os desafios de seu trabalho.

2 SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Nesse contexto, é importante refletirmos sobre as características que envolvem o perfil do profissional que trabalha na educação infantil, levando em conta as especificidades das crianças de 0 a 5 anos de idade. O intuito é partir do reconhecimento da infância como categoria específica no desenvolvimento humano, refletindo sobre a necessidade de institucionalização dos processos de cuidar e educar com destaque para o papel dos profissionais que trabalham com as crianças na educação infantil. É importante, nesse cenário, apontar as mudanças ocorridas no que diz respeito à formação para a docência na educação infantil, refletindo sobre as especificidades desse campo de trabalho, enfatizando o quão imprescindível é a formação que contemple conhecimentos sobre como atuar na primeira etapa da educação, com vistas à superação do caráter assistencialista que marcou a história do atendimento às crianças pequenas.

2.1 REFLEXÕES SOBRE A INFÂNCIA: REVISITANDO A HISTÓRIA

Ao longo da história os estudos dedicados à infância evidenciaram que a criança foi assumindo um espaço privilegiado dentro das famílias e consequentemente, na sociedade. Mudanças ocorridas social e economicamente interferiram diretamente no modo de ver e atender as crianças implicando na criação e, até hoje, reconfiguração dos espaços de atendimento à criança pequena, e no modo de conceber a infância.

Dentre os estudos, Ariès (1981), é considerado um clássico por retratar a infância vivida ainda na Idade Média e discorrer sobre o sentimento de infância, a vida escolástica e a família. A obra de Ariès remonta os cenários da vida a partir da leitura de pinturas, refletindo como as imagens de crianças, jovens e adultos estavam associadas a objetos que demarcavam o período da vida em que se encontravam, bem como a função social de cada um.

> Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler

> ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprender a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio em calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 1981, p.9).

Embora a obra analise imagens e situações em grande parte da Corte e tenha suas limitações, é inegável sua importância histórica uma vez que aponta como vai sendo relegado um novo lugar para a infância na sociedade e na família, muito por conta das necessidades do trabalho. Com a reconfiguração da categoria infância às crianças é dirigido um olhar de maior atenção, tanto no contexto familiar quanto social, o que implica em rearranjos nas formas de convivência e educação das mesmas.

Kuhlmann Jr. (2010) apresenta uma abordagem histórica sobre a infância e a educação infantil problematizando o surgimento das instituições de atendimento à criança pequena ao relacionar o caráter assistencialista ao educacional, uma vez que mesmo prestando um trabalho mais de cuidado as instituições não descuidaram de sua tarefa educativa de moralizar e moldar comportamentos. Em termos sociais, as transformações econômicas geraram mudanças no mercado de trabalho que necessitou da mão de obra das mães, criando assim uma necessidade de atendimento às crianças imposta pela reconfiguração do modo de produção capitalista.

O autor mostra a importância do reconhecimento do percurso histórico que envolve o atendimento da criança pequena, o que permite compreender as mudanças ocorridas no trato com as crianças pequenas, bem como na formação do profissional que atua com elas. Nesse sentido, a história das instituições de educação infantil é resultado da “[...] articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR., 2010, p.77).

Ainda segundo o autor, é necessário considerar a infância como uma “condição da criança”, e atentar para o fato de que toda a história da criança é uma história *sobre* a criança, ou seja, contada pelo viés do adulto, pois os pequenos não escrevem sobre a sua própria história.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009), encontramos a seguinte definição sobre criança:

> 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.

O documento é recente, entretanto, o desejo de compreender a criança nessa perspectiva não o é, como apontam os estudos de Kuhlmann Jr. (2010), entre outros. Esse olhar sobre a infância e, consequentemente, sobre a criança, requer ultrapassar a marginalização das crianças ao longo dos tempos, e também presente nas práticas institucionais.

Numa perspectiva crítica, os estudos de Bujes e Dornelles (2012) discutem a infância como uma invenção da modernidade, que passa a dedicar-se às crianças e reconhecê-las como sujeito de direitos, apontando para suas necessidades afetivas, sua proteção. Essa preocupação, segundo as autoras, ancora-se na necessidade de o Estado consolidar seu poder, e para que isso fosse possível, era necessária uma população saudável, “minimamente” educada. A infância é então vista e descrita como categoria frágil, sendo que as crianças deveriam ser educadas e formadas de acordo com as exigências da sociedade vigente.

Dornelles (2005, p. 19) trata a infância e sua emergência como uma trama histórica e social, onde o adulto que com ela convive procura capturá-la por meio da produção de saberes, com o objetivo de gerenciar a criança. Isso acontece, segundo a autora, à medida que pensamos os espaços para colocá-la e controlá-la:

> Portanto, a invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares.

Nesse sentido, a autora defende a desnaturalização da ideia de descoberta da infância, cujas crianças apresentariam características únicas e generalizáveis. Ao contrário defende que é necessário levar em conta que

existem muitas infâncias, e que, portanto, o olhar sobre a criança precisa considerar o universo cultural onde ela está inserida.

Para Moss (2002), saber o significado da infância afeta o pensamento e a prática desenvolvida com as crianças. Assim, para o autor, é uma tarefa importante saber como criar um ambiente democrático para a primeira infância, com o objetivo de confrontar as “[...] forças hegemônicas e universalizadoras” (p.237).

O reconhecimento de que a criança tem o direito de ser atendida num espaço adequado, com práticas que possibilitem o seu pleno desenvolvimento permitirá que a mesma se desenvolva adequadamente nesta etapa tão importante de sua vida.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES QUE ENVOLVEM A PRÁTICA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Um novo olhar para a educação infantil foi sendo desencadeado nas últimas décadas em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e nos atendimentos às crianças pequenas, além disso o avanço do conhecimento científico, papel a mulher na sociedade, deslocamento do atendimento da esfera particular para o social, etc., que trouxeram uma reorganização legal ao final do século XX.

No que se refere à formação de professores para a educação infantil a LDB 9394/96, como explicita o artigo 62, indica que a formação pode se dar em diferentes cursos de licenciatura, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade Normal. Embora em termos legais afirme-se o direito da criança a ser atendida com qualidade, com uma educação que contemple o desenvolvimento pleno da criança nos aspectos físico, psicológico, afetivo e social, não temos uma política nacional que garanta a formação inicial específica em nível superior como requisito mínimo para trabalhar com as crianças.

A educação infantil, como determina a lei, atende crianças de 0 a 5 anos, o que nos leva a refletir sobre o perfil do professor que atuará com essas crianças. Entre os aspectos mais significativos que envolvem a prática com crianças pequenas, o cuidar e o educar destacam-se na pauta de discussões.

Se retomarmos as primeiras instituições de atendimento a criança fica evidente a prevalência do cuidar para as crianças mais pobres e o educar para as crianças oriundas da classe média e alta. Atualmente, ainda não está resolvida a integração entre o cuidado e a educação no trabalho com as crianças pequenas uma vez que para as crianças de 0 a 3 anos, em geral, predomina o cuidar, e nas práticas com as crianças de 4 e 5 anos prevalecem práticas escolarizantes de preparação para o ensino fundamental (BRASIL, 2006; KUHLMANN JR., 2010; KIEHN, 2011).

Nesse sentido, considerando a complexidade da educação infantil, como afirmam Silva e Rosseti-Ferreira (2000), é necessário pensar sobre a formação do profissional de modo a contemplar as temáticas que envolvam o cuidado e a educação de crianças pequenas. Propor atividades que ampliem o universo cultural das crianças significa valorizar essa etapa da educação entendendo *a quem* ela se destina atender, ou seja, saber *quem* é a criança muda a perspectiva em relação ao modo como ela deve ser acolhida.

Como afirma Kishimoto (2002), a criança aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, quando brinca, explora, coleciona, sendo necessário que os cursos de formação incluam também o brincar entre os seus objetos de estudo, criando ambientes de aprendizagem em que ele seja estimulado. Assim, complementa a autora, para o profissional compreender como a criança pequena aprende a sua formação deveria estar organizada de maneira a facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento pela criança:

> Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras entre outras (KISHIMOTO, 2002, p.109).

Organizar e implementar propostas pedagógicas exige que o professor assuma um papel de mediador das relações construídas nos ambientes de acolhimento da criança pequena. Segundo as DCNEI, Artigo 4º, as propostas pedagógicas pelos professores na educação infantil deverão considerar a criança como o centro do planejamento curricular e o professor como mediador. Para tal, é imprescindível que os profissionais reconheçam quem é a

criança nesse processo, caso contrário poderão desprezar aspectos importantes em relação à criança pequena que impedirão o seu pleno desenvolvimento. A capacidade de articulação das práticas com os saberes das crianças pode ser trabalhada nos processos de formação inicial e continuada com vistas à superação da marca do assistencialismo e guarda das crianças presente no início da criação das instituições de educação infantil, condição que produziu desvalorização tanto das propostas pedagógicas, quanto do profissional que trabalha com as crianças.

Antes da LDB 9394/96 foi produzido pelo MEC o documento Por uma Política de formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), o qual já afirmava a necessidade de uma formação específica para os profissionais que estão com as crianças de 0 a 5 anos, bem como a articulação de práticas que envolvam o cuidar e o educar. Entretanto, mesmo essa necessidade já tendo sido apontada pelos pesquisadores nesse documento, a LDB tratou de forma genérica a formação profissional para atuar na educação infantil ao permitir que todas as licenciaturas formem profissionais para atuar nesse nível de ensino. Uma vez que a discussão acerca da fragilidade da formação para a educação infantil já acontece no curso de Pedagogia, que prevê nas DCN conhecimentos sobre a educação infantil tendo a docência como foco, como enfrentar tal abrangência em outros cursos?

Kishimoto (2002) defende a necessidade de se pensar em uma modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, o que significa saber qual o perfil de profissional que se deseja para trabalhar com a educação infantil. Diante disso, o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos representa um grande desafio, com profissionais capazes de articular saberes que promovam o desenvolvimento pleno da criança, como já prevê nossa legislação.

Oliveira (2003) advoga que o professor de educação infantil seja alguém qualificado para mediar o desenvolvimento da criança, auxiliando-a a ampliar as linguagens que usa para representar ou exprimir sua forma de compreender o mundo por meio de um trabalho pedagógico que integre os aspectos de cuidar e educar.

> O professor educa e cuida quando acolhe a criança em situações difíceis, quando a orienta nos momentos necessários e apresenta-

> lhe pontos que considera significativos do mundo da cultura, da natureza, das artes das relações sociais, conforme a leva para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler história, ouvir música, conforme ajuda a comer e dormir, sentir-se limpa, confortável e segura (OLIVEIRA, 2003, p.8).

Nas várias pesquisas desenvolvidas por Kramer (2008) a autora insere nas lutas em defesa da criança a formação do profissional da educação infantil. Nascimento et. al (2008), em capítulo do livro “Profissionais de educação infantil: gestão e formação” discutem dados de entrevistas realizadas com profissionais em serviço os quais relatam que os aspectos de cuidar e educar estão entre os temas mais abordados por elas, entretanto percebem-se certas “ambiguidades e dicotomias” nas falas dessas professoras. As autoras interpretam que isso evidencia dúvidas sobre como articular o cuidado e a educação, dificuldade em parte explicada pela ausência de reflexões nesse sentido nos processos de formação inicial.

A problemática que envolve o cuidar e o educar das crianças na educação infantil torna-se mais conflitante quando se pensa na prática das atividades desenvolvidas com os bebês. Campos e Campos (2012) apontam essa fragilidade ao se referirem ao projeto de lei 8035/2010 do Plano Nacional de Educação, o qual estabelece metas nacionais para o setor. Segundo as autoras, no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos, o mesmo se mostra muito aquém das necessidades reais das crianças, ficando clara a omissão do Poder Público com essa faixa etária. Em 2014 o referido Plano foi aprovado, constituindo a Lei 13.005 cuja meta 1, que se refere ao atendimento das crianças pequenas, manteve a mesma redação do PNE anterior, de 2001, de ampliar a oferta de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos para 50% até ao final da vigência do plano, em 2024, e universalizar o atendimento para as crianças de 4 a 6 anos. O documento, ao manter as mesmas metas do Plano anterior evidencia que não houve em 10 anos avanços significativos nos atendimentos para as crianças pequenas.

A constatação da exclusão das crianças menores de 3 anos das políticas foi ressaltada por Didonet (2003), o qual lembra que não há educação sem cuidado. Didonet reconhece ter havido progressos para as crianças de 4 a 6 anos, entretanto reforça que para a faixa etária de 0 a 3 anos os avanços não têm sido significativos, pois ainda prevalece a ideia de que a creche só cuida e,

a pré-escola, educa. Essa problemática, afirma o autor, interfere no modo de entender o desenvolvimento e aprendizagem da criança:

> Essa concepção vem de longe, de um passado em que se pensava que a criança pequena era uma tábula rasa na qual a família e sociedade inscreviam os conhecimentos, os hábitos, os comportamentos. Ou a ideia inatista de que tudo estava adormecido, como germe ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para vir à tona; bastava esperar que isso acontecesse. (DIDONET, 2003, p.7)

A proposta pedagógica das instituições é o documento que orienta as práticas que serão desenvolvidas com as crianças e o professor é o profissional capaz de executar essa proposta. Kishimoto (2001) aponta que a construção da proposta pedagógica é o aspecto mais relevante da dimensão cuidar e educar e deve ser fruto de um trabalho coletivo, assentando em um diagnóstico prévio da realidade escolar. A autora ressalta que não é suficiente as creches fazerem parte do sistema educacional, sendo necessário considerar outros aspectos, como as "[...] concepções de criança e de educação, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação" (p.7).

Oliveira (2011) alerta para os riscos de uma proposta pedagógica para a educação infantil que institucionalize a infância, ou ainda, que fique no espontaneísmo. Ressalta, assim, que toda a atividade educativa deve ser orientada com o objetivo de ampliar o universo cultural da criança, dando condições a ela de entender os fatos e eventos da realidade, além de comprometer-se com a garantia do direito à infância que toda criança tem.

> Assim, a definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância dos aspectos socioemocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros (OLIVEIRA, 2011, p.50).

Portanto, afirma a autora, compete ao professor criar oportunidades para experiências e aprendizagens, e mediante o seu olhar atento acompanhar as diferentes formas pelas quais a criança aprende e se desenvolve. Entretanto, para que o professor crie essas possibilidades é necessário que ao mesmo

sejam dadas melhores condições de trabalho, bem como reconhecimento e valorização profissional. Como bem sabemos, o professor que atua na educação infantil ainda sofre discriminações que envolvem questões de gênero, salariais, condições de trabalho, entre outras.

Segundo Kramer (2008) essa situação se agrava em função dos paradoxos instalados nas diversas instâncias (federal, estadual e municipal) no que se refere aos critérios estabelecidos em relação às exigências de uma formação específica para esse profissional que atuará na educação infantil, criando incertezas sobre o processo de formação inicial desses profissionais e impedindo o reconhecimento de seu trabalho.

> Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reinvindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão (KRAMER, 2008, p.221).

Como afirma a autora, [...] “não é possível educar e cuidar em situação tão precária” (p. 222). A própria condição diferenciada evidente nos concursos realizados para os profissionais da educação infantil coloca-os em posição menos valorizada, hierarquizando quem atua em creches, pré-escolas e turmas de ensino fundamental. Em nosso município, são considerados professores os profissionais que atuam no ensino fundamental e médio, e educadores os profissionais que trabalham na educação infantil. Essa diferenciação expressa-se na jornada de trabalho ampliada, no estatuto dos servidores, no salário e, principalmente, no olhar socialmente discriminatório reforçado por essa organização que desconsidera que quem atua na educação infantil é professor.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesse momento, apresentamos brevemente a caracterização da presente pesquisa, com especial atenção para as licenciaturas da instituição analisada e à formação dos profissionais atuantes na educação infantil no município de Guarapuava.

Pesquisar é um processo desafiador e contínuo de aprendizado, de idas e vindas. Delimitar o foco da pesquisa, o campo de análise e o referencial teórico exige do pesquisador flexibilidade, mas também audácia em assumir riscos. Nesse sentido, a presente pesquisa, embora já tivesse de início delimitado sua temática, teve seu recorte e delineamento desenhados no decorrer dos primeiros estudos. O tema da formação de professores já foi amplamente discutido no meio acadêmico, contudo, a formação dos profissionais da educação infantil, pela própria configuração histórica da área, ainda merece nossa atenção especial, uma vez que não está suficientemente claro o perfil do profissional que atuará com as crianças pequenas. Além disso, com as reformulações dos cursos de formação de professores é necessário estar atento e refletir em que medida os processos formativos estão dando conta dos desafios impostos pela prática docente.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, de cunho interpretativo, apoiou-se em estudo bibliográfico e análise documental, incluindo também um estudo exploratório a fim de identificar a formação inicial dos profissionais da educação infantil. O aspecto qualitativo de pesquisa é defendido por Lüdke e André (1986, p.18), por ser “[...] rico em dados descritivos [...]” e por possuir um “[...] plano aberto e flexível focalizando uma realidade complexa e contextualizada [...]”.

Assentado em referencial teórico que inclui escritos dos pesquisadores da área da educação infantil e formação de professores, inicialmente foi encaminhado um estudo exploratório a fim de identificar a formação inicial dos profissionais atuantes nas instituições de educação infantil públicas do município de Guarapuava/PR. Para tanto, foi elaborado e aplicado um questionário com perguntas objetivas acerca dessa formação e dos principais desafios envolvidos no trabalho com as crianças pequenas, sendo que os dados coletados foram organizados em tabelas. O encaminhamento desse

estudo inicial justificou-se na medida em que para problematizar a formação obtida nos cursos de licenciatura interessava-nos constatar qual a formação dos profissionais em exercício da docência. Dos 15 CMEIs do município, fomos autorizados a realizar a pesquisa em 11 deles[9].

Segundo Triviños (2009, p. 109), o estudo exploratório possibilita ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema uma vez que "[...] O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou tipo experimental".

A leitura dos referenciais teóricos também se fez acompanhada do estudo dos pressupostos legais que orientam a formação de professores para a educação infantil, tendo sido analisados documentos oficiais que regulamentam a formação de professores nas licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia.

De posse dos dados dos questionários e conhecendo os documentos que normatizam a formação de professores, voltamos nosso olhar para as matrizes curriculares (Anexo 1) de 10 cursos de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior da cidade de Guarapuava/PR, sendo eles: Arte, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. A coleta desses dados deu-se por meio do acesso às matrizes curriculares e ementas dos cursos disponíveis no site da instituição.

Cabe assinalar que para efeitos da presente análise a reflexão foi organizada em considerações acerca da formação para a educação infantil no curso de Pedagogia e formação obtida em outros cursos de licenciatura. Justifica-se tal arranjo uma vez que considerarmos a importância e legitimidade do curso de Pedagogia para formar os profissionais para atuar na educação infantil, defesa assumida nesse trabalho. Quanto aos procedimentos de análise dos dados, procuramos destacar os aspectos mais relevantes no que se refere ao curso de Pedagogia e demais licenciaturas.

A intencionalidade dessa pesquisa é refletir sobre a formação do professor e problematizar os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia e em outras licenciaturas, refletindo a partir desses sobre os desafios impostos à

[9] A justificativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SEMEC para tal foi o fato de que nos outros 4 CMEIs já estavam sendo coletados dados para outras pesquisas.

docência na educação infantil. Embora não seja uma pesquisa concentrada nas práticas foi possível refletir se há ou não fragilidades na formação e os possíveis impactos disso no trabalho com as crianças. Nesse sentido, busca-se também reconhecer os impactos das proposições legais na organização dos cursos de formação de docentes.

A hipótese assumida é de que é necessária, ao professor que atuará na educação infantil, uma formação que contemple discussões, análises, conhecimentos sobre a prática com as crianças pequenas, ou seja, apropriação de saberes que contemplem a especificidade da educação infantil.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO

A UNICENTRO foi criada em 1990 com a junção das já existentes Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) e Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI), sendo reconhecida pelo governo do Paraná em 1997.

A escolha desta instituição justifica-se por sua abrangência na cidade de Guarapuava e região, compreendendo uma população de mais de 1 milhão de habitantes. A instituição conta hoje com 3 unidades universitárias, 1 em Irati e 2 em Guarapuava (Cedeteg e Santa Cruz). A unidade universitária de Guarapuava possui 3 campi avançados nos municípios de Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Pitanga, e ainda uma extensão no município de Coronel Vivida. A unidade universitária de Irati possui 1 campi avançado no município de Prudentópolis.

Para fins dessa pesquisa, foram analisados somente os cursos de licenciatura ofertados em Guarapuava, com especial destaque para o curso de Pedagogia, cuja carga horária está expressa na tabela abaixo:

LICENCIATURA	CARGA HORÁRIA TOTAL**
ARTE	2923 h/a
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	3298 h/a
FILOSOFIA	2806 h/a
FÍSICA	2897 h/a
GEOGRAFIA	2839 h/a
HISTÓRIA	3328 h/a
LETRAS	3052 h/a
MATEMÁTICA	2980 h/a
QUÍMICA	2905 h/a
PEDAGOGIA	3213 h/a

TABELA 1 - Licenciaturas e carga horária dos cursos
*Dados disponíveis no site da UNICENTRO
** Hora relógio

Em cada licenciatura procuramos verificar nas matrizes curriculares as disciplinas e respectiva carga horária que mantém uma relação com a atuação dos professores na educação infantil, quer explícita ou implicitamente. Inicialmente nosso olhar deteve-se nas matrizes curriculares, sendo posteriormente analisadas as ementas das disciplinas.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA, DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ATUANTES

O município de Guarapuava está localizado na região centro sul do estado do Paraná e sua população gira em torno de 172.000 habitantes, sendo considerado o 9º município mais populoso da região e o 2º maior em extensão de terra. No ensino superior, conta atualmente com duas instituições públicas, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a UNICENTRO, além de outras três faculdades privadas. Comporta ainda 26 escolas que ofertam ensino médio e 45 o ensino fundamental.

Na educação infantil, onde se concentra nossa pesquisa, atualmente a cidade conta com 15 CMEIs, sendo que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) autorizou a aplicação dos questionários (Apêndice 2) em 11 deles. Ressaltamos que o município conta com turmas de pré-escola que funcionam em instituições de ensino fundamental, cujos professores não responderam ao questionário pois são concursados para atuar no ensino

fundamental e também não nos foi dada autorização para tal. Segundo dados da SEMEC, o município conta hoje com mais de 71 classes de educação infantil distribuídas em 32 escolas de ensino fundamental, perfazendo um atendimento de 1.405 crianças de 4 e 5 anos nos turnos da manhã e tarde. Nos CMEIs são atendidas 345 crianças de 4 e 5 anos e 1.724 crianças de 0 a 4 anos, totalizando 2.079 crianças. Assim o município de Guarapuava atende hoje, no total, 3.474 crianças na educação infantil e conta com 274 professores atuantes nesse nível de ensino[10].

Na educação infantil do município as turmas são assim denominadas:

- Infantil I, atende a faixa etária de 0 a 1ano;
- Infantil II, atende a faixa etária de 1 a 2 anos;
- Infantil III, atende a faixa etária de 2 a 3 anos;
- Infantil IV, atende a faixa etária de 3 a 4 anos e
- Infantil V, atende a faixa etária de 4 a 5 anos[11].

Para fins de análise dos dados os CMEIs foram denominados CMEI 1, 2, 3 e assim sucessivamente, até o 11. Após definidos os CMEIs, foram entregues 20 questionários em cada um, os quais foram distribuídos somente aos professores em exercício da função juntamente com o TCLE. Com o objetivo de saber qual a formação dos professores que atuam diretamente com as crianças, não participaram os estagiários por entender que estes ainda estão em processo de formação inicial e, não participaram também os coordenadores/diretores dos CMEIs, pois suas funções envolvem outros aspectos que no momento não estão sendo considerados diretamente nesta pesquisa. Do total de 220 questionários distribuídos, obtivemos o retorno de 143 respondidos, respeitando a liberdade de cada profissional em participar ou não da pesquisa.

O questionário[12] foi composto de 19 questões. No primeiro bloco de perguntas investigou-se sobre a formação do professor- nível médio, superior e especialização; em seguida foram propostas questões sobre o tempo de atuação na área, jornada e regime de trabalho, idade e turma em que atua.

---

[10] Segundo a SEMEC, nem todos esses professores estão trabalhando diretamente com as crianças, alguns encontram-se em licença ou remanejados para outras funções.

[11] Segundo a SEMEC, mais crianças nesta faixa etária são atendidas em classes de pré-escolas nas escolas de Ensino Fundamental.

[12] Vide anexos.

Perguntamos também se as disciplinas e conhecimentos adquiridos durante a formação inicial que contemplassem a discussão sobre o atendimento da criança pequena haviam sido suficientes ou não para promover uma formação adequada. Além disso, foram coletados dados sobre as condições de trabalho, formação continuada e apoio da gestão na organização do trabalho pedagógico, que embora não constituam o foco dessa pesquisa nos ajudam a entender o contexto da educação infantil e a atuação das profissionais.

GRÁFICO 1 - Questionários respondidos

A quantidade de questionários devolvidos em cada CMEI se mostrou bem variada, sendo a maior participação com 100% e a menor com 25% apenas. Embora o modo como a gestão acontece no CMEI não esteja contemplado neste trabalho, vale destacar que onde as diretoras se mostraram mais receptivas ao desenvolvimento da pesquisa maior foi a participação dos professores, ocorrendo o inverso quando percebemos que a equipe gestora mostrou-se reticente quanto a participação das professoras da instituição na pesquisa. Assim, considerando as 11 instituições participantes, em 5 delas obtivemos entre 100% a 65% de participação, e em 6 delas a participação ficou entre 40% a 25%[13]. Por considerar o questionário um instrumento de fácil

[13] Porcentagem de professores que responderam aos questionários.

compreensão por parte do professor, esperava-se uma participação com índices maiores, entretanto esta expectativa não se concretizou do modo esperado. O gráfico acima apresenta o número total de participantes em cada CMEI.

Um dos objetivos do questionário foi identificar a formação em nível superior das professoras que atuam com as crianças pequenas, sendo também perguntado se as profissionais haviam cursado magistério, uma vez que a legislação permite que as profissionais atuem com essa formação. De um total 143 questionários respondidos, 93 profissionais indicaram ter cursado o magistério, em nível médio, e 50 outros cursos tais como: técnico na área contábil, educação geral, entre outros. Observa-se um relativo equilíbrio entre os cursos frequentados presencialmente e a distância, aspecto interessante a ser considerado dada a expansão dessa modalidade de ensino, especialmente em cursos superiores.

CMEI	**RESPONDIDOS**	**MAGISTÉRIO**		**OUTROS cursos**[14]
		PRES.	DIST.	
CMEI 1	13	5	3	5
CMEI 2	19	6	11	2
CMEI 3	06	0	2	4
CMEI 4	05	3	1	1
CMEI 5	16	7	5	4
CMEI 6	15	7	3	5
CMEI 7	20	6	4	10
CMEI 8	07	1	1	5
CMEI 9	15	8	4	3
CMEI 10	16	6	5	5
CMEI 11	11	2	3	6
TOTAL	143	51	42	50

TABELA 2 - Formação em nível médio

Em relação ao curso de graduação, em nível superior, a Pedagogia aparece como maior opção, mas há profissionais formadas[15] também em outras licenciaturas. Um fato intrigante foi saber que entre as 143 profissionais que responderam os questionários, 28 declararam não ter iniciado estudos em nível superior.

[14] Aqui foram considerados cursos presencias ou a distância em outras áreas que não magistério tais como: técnico contábil e educação geral.
[15] As profissionais são mulheres, por isso está no feminino.

CMEI	RESPONDIDOS	PEDAGOGIA CONCLUIDA		PEDAGOGIA ANDAMENTO		OUTRA LICENCIATURA CONCLUIDA		OUTRA LICENCIATURA ANDAMENTO		SEM GRADUAÇÃO
		PRES.	DIST.	PRES.	DIST.	PRES.	DIST.	PRES.	DIST.	
CMEI 1	13	5	4	0	0	1	0	3	0	0
CMEI 2	19	6	5	0	0	0	0	0	0	8
CMEI 3	06	3	2	0	0	1	0	0	0	0
CMEI 4	05	2	0	0	0	1	0	0	0	2*
CMEI 5	16	2	4	1	1	1	0	1	0	6
CMEI 6	15	4	4	0	2	3	0	0	0	2
CMEI 7	20	6	8	2	1	1	0	0	0	2
CMEI 8	07	4	1	0	0	1	0	0	1	0
CMEI 9	15	6	4	1	2	1	1	0	0	0
CMEI 10	16	6	2	0	0	1	0	0	0	7
CMEI 11	11	7	2	0	1	0	0	0	0	1
TOTAL	143	51	36	04	07	11	01	04	01	28

TABELA 3 - Formação inicial em nível superior

*1 professor tem bacharelado e não licenciatura, concursado com ensino médio magistério.

A licenciatura em Pedagogia representa um número significativo na escolha das profissionais, porém há uma diversidade de outras licenciaturas como formação das professoras: Letras, Geografia, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas, Curso Normal Superior (CNS) e História.

Pelos dados apresentados na tabela 3 é possível observar que os professores que não possuem graduação ainda superam os que possuem outra licenciatura que não a Pedagogia. Nos CMEIs 2, 4 e 10 os professores sem graduação representam quase 50% das profissionais pesquisadas. Apuramos nas regulamentações do município que o último concurso público para provimento de vagas de educadores infantis foi realizado em 2012, conforme o Edital 01/2012, o qual tinha como requisito mínimo para candidatar-se à vaga ensino médio-Magistério, ou Curso Normal a Distância (CND), ou Curso Normal Superior (CNS) ou Pedagogia. Não poderia concorrer a vaga o candidato que possuísse apenas formação em outra licenciatura.

No texto inicial da LDB 9394/96 indicava-se que ao final da década da educação (10 anos depois da lei entrar em vigor) todos os profissionais atuantes na educação deveriam ter formação em nível superior, condição que

não foi cumprida pela maioria dos municípios, incluindo Guarapuava. Outro ponto que merece nossa consideração é que no município os profissionais da educação infantil são concursados como educadores, nomenclatura diferenciada dos profissionais que atuam no ensino fundamental, considerados professores. O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005/14, ao propor a construção de um Plano Municipal de Educação (PME)[16], poderá impulsionar nos municípios a construção de metas e estratégias para organizar o trabalho na educação infantil e no ensino fundamental, incluindo a formação de professores, aspectos que só poderão ser analisados futuramente.

No quadro abaixo fica mais clara a formação em nível superior dos profissionais atuantes:

LICENCIATURA	QUANTIDADE
PEDAGOGIA	98
LETRAS*	08
EDUCAÇÃO FÍSICA	01
HISTÓRIA	01
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	04
GEOGRAFIA	01
ARTES VISUAIS	01
CNS SERIES INICIAIS	01
Sem graduação	28
TOTAL	143

TABELA 4 - Formados em licenciaturas

*O curso de Letras tem desdobramentos diferentes conforme a instituição onde é ofertado

Assim, foi possível constatar que a formação inicial dos profissionais atuantes se deu em curso de Pedagogia, mas também em cursos de outras licenciaturas, possibilidade esta admitida na LDB 9394/96 (art. 62).

Se considerarmos os dados de forma geral, verificamos que do total de 143 profissionais, 93 têm formação em Magistério na tabela 2, embora quase a metade o tenha feito a distância, sendo que outros 50 têm formação em nível médio em outros cursos como técnico contábil, educação geral. Já nos dados da tabela 4, ainda 28 profissionais que responderam o questionário não possuem graduação em nível superior. Saber a formação dessas profissionais implica conhecer um pouco mais sobre seus cursos de formação, nesse caso em nível superior, sobre os quais dedicamos um olhar apurado para as

[16] O município de Guarapuava está construindo o PME, portanto até o presente momento o mesmo ainda não está disponível para consulta.

matrizes curriculares e ementas das disciplinas que promovem a formação do licenciado.

Na pergunta sobre os conhecimentos, as disciplinas e discussões que envolvem a educação infantil, realizadas durante a graduação, as formadas em Pedagogia com magistério em nível médio responderam que os mesmos foram suficientes e os capacitaram para atuar na educação infantil. Aquelas que possuem graduação em Pedagogia, mas sem o magistério em nível médio, oscilarem entre suficiente ou suficiente em partes. Já para aquelas formadas em outras licenciaturas e com o magistério em nível médio, as respostas variaram entre suficiente ou suficiente em partes, indicando que estudaram sobre o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica de forma geral e não específica para o trabalho com as crianças pequenas. No conjunto, poucas participantes declaram ser insuficientes os conhecimentos das disciplinas sobre a educação infantil e a criança pequena.

Entre as principais dificuldades encontradas no trabalho diário com as crianças, as profissionais apontaram, na grande maioria, a falta de materiais adequados a cada faixa etária (jogos, brinquedos, livros), a estrutura física inadequada para as crianças que em seu ponto de vista prejudica o desenvolvimento das atividades propostas e limita o brincar da criança. Relatam também que o grande número de crianças atendidas nas salas compromete o andamento das atividades, tendo em vista a falta de mais profissionais para encaminhar as propostas. Outros aspectos como a falta de valorização profissional, capacidade de concentração da criança, a dificuldade da criança de seguir as regras e o apoio da família também apareceram entre as respostas. Assim, esses aspectos apontados pelas professoras somados à diversidade de formação encontrada nos CMEIs, no remetem à urgência de pensar como se materializa no cotidiano infantil.

Ainda de acordo com a formação foi possível notar um grande número de profissionais que fizeram sua formação em cursos a distância. Esse tem sido o caminho mais curto encontrado pelas profissionais, da educação de modo geral, para obter formação, contudo, entendemos que a depender da estruturação desses cursos questões importantes para a formação podem ser abordadas de forma superficial, até mesmo porque não temos costume ou disciplina para estudar individualmente.

Quanto ao curso de licenciatura de formação inicial, embora a maioria tenha cursado Pedagogia é preciso novamente observar que ainda um número expressivo de profissionais não tem formação em nível superior. De modo geral observa-se que muitas profissionais que atuam nos CMEIs de Guarapuava têm apenas formação em nível médio, cursado a distância.

Partindo desse estudo exploratório, no próximo capítulo concentraremos nosso olhar sobre os cursos de licenciatura, em especial para o curso de Pedagogia.

4 LICENCIATURAS E PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL

Como já comentamos, no que se refere à legislação as licenciaturas objetivam formar professores. Na LDB 9394/96, o assunto é tratado no Título VI (Dos Profissionais da Educação Básica), abrangendo os Artigos 61 a 67 e, volta-se a mencionar o assunto no Artigo 87 (Disposições Transitórias). A mesma procurou acolher a ideia da importância e da complexidade do processo de formação de professores com o intuito de promover mudanças no quadro da formação docente para a educação básica do país. Assim, como já mencionamos, após a LDB de 1996, em 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores com o intuito de nortear a formação nos cursos de licenciaturas, sendo na sequência, em 2006, divulgadas as Diretrizes para o curso de Pedagogia.

Como lembra Gatti (2009), as discussões em torno da formação de professores surgem por volta do século XX, sendo necessário reconhecer os fatores que interferem na formação de professores e, em especial, ao profissional para atuar na educação infantil, reconhecendo o modo como os cursos de licenciatura estão organizados e problematizando a história de desvalorização da profissão que ainda se reflete na sociedade.

O desencontro em relação à formação inicial em nível superior do profissional que trabalha com a criança pequena e as exigências da prática, no trabalho cotidiano com as crianças, tem inspirado os pesquisadores da área a travar lutas e discussões na direção de uma formação mais sólida e articulada com a realidade da atuação docente.

Nesse sentido, a proposta nesse momento é analisar os dados coletados a partir das matrizes curriculares dos cursos à luz da produção dos pesquisadores da área da formação docente e da educação infantil, problematizando as possibilidades, contradições e fragilidades nos cursos de licenciatura no que se refere à formação para atuar na educação infantil.

Para organizar a reflexão, destacamos algumas categorias que buscam evidenciar os pontos comuns entre os cursos, como também as diferenças observadas:

- *Quanto à carga horária dos cursos*: observa a carga horária de disciplinas relacionadas à formação docente e formação para a educação infantil, o que nos permite refletir sobre as horas dedicadas pelas licenciaturas para a formação docente;
- *Quanto às disciplinas ofertadas:* analisa quantas e quais são as disciplinas relacionadas à formação do professor e, especificamente, quais poderiam colaborar para a formação do profissional da educação infantil. Aqui iremos considerar as disciplinas que proponham uma discussão sobre as teorias, metodologias e práticas de ensino. Assim, além das disciplinas de fundamentos e metodologias, analisaremos aquelas indicadas como Estágio Supervisionado e horas de observação e prática em campo.
- *Quanto aos conhecimentos sobre a educação infantil:* problematiza a relação entre carga horária, disciplinas e aspectos contemplados nessas disciplinas que colaboram para a formação do professor para atuar junto à criança pequena, ou seja, em que medida o saber sobre criança de 0 a 5 anos faz parte das discussões.

A análise foi realizada em duas etapas, sendo num primeiro momento contemplados os cursos de licenciatura e em seguida direcionada ao curso de Pedagogia. Justificamos a reflexão em separado do curso de Pedagogia por este contemplar em suas diretrizes a formação de professores para atuar na educação infantil, o que merece uma análise mais específica.

4.1 AS LICENCIATURAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Considerando a problemática que hoje envolve as questões da formação de professores para atuar na educação básica no Brasil, nos debruçamos sobre a organização de alguns cursos de licenciatura. A pesquisa analisou nove licenciaturas em áreas específicas: Arte, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química. A seguir faremos a análise a partir das categorias elencadas.

4.1.1 Quanto à Carga Horária dos Cursos

Como já mencionamos no primeiro capítulo, a DCNFPEB propõe que as

licenciaturas tenham uma carga horária 2800 horas aula (h/a). Convém destacar que todas as licenciaturas analisadas estão organizadas de acordo com as diretrizes, seguindo as regulamentações propostas no que se refere à carga horária.

Na tabela 5, abaixo, observamos a carga horária de cada licenciatura, mas como se percebe nesse primeiro momento, não há carga horária para disciplinas específicas para a formação do professor da educação infantil.

LICENCIATURAS	**CH Total**	**CH distribuída entre as disciplinas para a formação do professor**	**CH distribuída entre as disciplinas para a formação do professor da educação infantil**
ARTE	2939 h.	808 h/a	Não consta.
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	3298 h	676 h/a	Não consta.
FILOSOFIA	2939 h	718 h/a	Não consta.
FÍSICA	2897 h	952 h/a	Não consta.
GEOGRAFIA	2839 h	776 h/a	Não consta.
HISTÓRIA	3071 h	656 h/a	Não consta.
LETRAS	3137 h.	582 h/a	Não consta.
MATEMÁTICA	3052 h.	548 h/a	Não consta.
QUÍMICA	2905 h	680 h/a	Não consta.

TABELA 5 - Carga horária dos cursos de licenciaturas e das disciplinas sobre a formação do professor

Considerando a categoria carga horária de cada licenciatura, evidencia-se que pelo menos a metade das horas do curso se dedica aos estudos e investigação sobre a área específica. Todos os cursos destinam horas para as atividades complementares, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), esse último não exigido apenas no curso de História. Na análise, constatamos que não há disciplinas sobre as modalidades de ensino educação de jovens e adultos, educação especial e educação indígena. A partir da exigência legal nacional todos ofertam a disciplina de LIBRAS[17] na matriz curricular.

As diretrizes ainda determinam que os cursos de licenciatura destinem 400 horas no currículo para prática pedagógica. Na análise das matrizes e ementas não foi possível saber como isso acontece. Essas horas

[17] Decreto n. 5.626/2005 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

representariam para as licenciaturas a possibilidade de discussão, desde o início do curso, sobre as diversas questões relacionadas à escola e ao fazer docente, contudo, não foi possível reconhecer como isso se dá. Fernandes (2008) afirma que esse ganho de horas como componente curricular traria um grande impacto para a formação de professores, pois possibilitaria a inserção no campo profissional já desde o início do curso, mas alerta para a necessidade de se garantir a articulação entre teoria e prática. Segundo a autora, isso poderia contribuir para o rompimento com a ideia positivista de que a teoria antecede a prática.

> Não se trata de negar o avanço que a inserção da *prática como componente curricular* representa, trata-se de não banalizá-la em um ativismo, que prescinda a teoria. A prática é produzida na materialidade das relações concretas do cotidiano, por isso mesmo entranhada pelos significados locais, sociais e culturais, os quais produzem sentidos e contextualizam as ações por meio das ações de reflexões que trazem o cerne teórico, tanto na formação específica, quanto na formação pedagógica (FERNANDES, 2008, p. 121).

Nesse sentido, possibilitar essa articulação entre teoria e prática não dispensa uma formação teórica sólida, como afirma ainda Fernandes (2008), sendo importante ao futuro professor adquirir uma formação específica e pedagógica consistente e articulada.

Essas horas (para a prática pedagógica) estão distribuídas nas matrizes e trazem um asterisco ao lado da disciplina que compõem esta carga horária. Verificamos o ementário dessas disciplinas, não há nada mencionado sobre a educação infantil ou a infância, entretanto não é possível saber como essas horas são trabalhadas, pois não tivemos acesso ao programa.

Segundo Gatti (2014), o conflito entre de fragmentação interna nos cursos de licenciaturas é histórico, para ela não basta saber ter domínio do conteúdo a ser ensinado, mas é preciso saber passar adiante esse conhecimento e torná-lo acessível.

Diante das análises realizadas e por não haver explicitação nas matrizes curriculares analisadas entendemos que poderiam constituir-se em horas que contribuam de fato para a formação do professor, inclusive para atuar na educação infantil.

4.1.2 Quanto às Disciplinas Ofertadas

Passamos agora a analisar as disciplinas ofertadas que em tese deveriam abarcar questões relacionadas à formação do professor. Consideramos aqui aquelas que contribuem para a formação pedagógica, ou seja, aquelas que possibilitam ao acadêmico do curso entender a natureza da licenciatura no quesito saber ensinar e o que ensinar.

Ao analisar essas disciplinas encontramos algumas dificuldades para identificar quais seriam efetivamente, dada a nomenclatura genérica encontrada.

De forma explícita voltada para a formação docente identificamos as disciplinas de Didática, Organização e Funcionamento da Educação Básica e Psicologia da Educação, entretanto se consideramos a sua carga horária diante das demais disciplinas, prevalecem as de conteúdo específico da área. Além disso não identificamos na nomenclatura termos como escola, aluno, ensino, aprendizagem. Essa situação é bastante semelhante ao observado nas demais licenciaturas analisadas.

Como mais um exemplo, observamos na matriz curricular do curso de Letras, que não tem a disciplina de Didática. Psicologia da Educação acontece no último ano do curso depois de alguns estágios, o que limita sua contribuição para o entendimento do ser humano e seu desenvolvimento. Quanto aos estágios na matriz não consta em que nível acontecem, sendo que nos ementários consta que o Estágio Supervisionado I acontece no ensino fundamental, sem explicitar se nos anos iniciais e/ou finais, e o Estágio Supervisionado II no ensino médio.

Em relação à disciplina de estágio supervisionado na maioria das licenciaturas, com exceção do curso de Geografia, nas matrizes ela aparece como Estágio Supervisionado I, II, III ou Estágio no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que demonstra que os acadêmicos não têm contato com a educação infantil.

O curso de Geografia traz a maior quantidade de disciplinas cuja nomenclatura indica discussões relacionadas à formação de professores, sendo elas: Educação, Sociedade e Ensino de Geografia, Psicologia da Educação, Didática Aplicada a Geografia, Políticas Educacionais e Ensino de

Geografia, Metodologia de Ensino de Geografia, Prática de Observação da Escola, Prática Pedagógica ao Professor de Geografia, Prática e Pesquisa em Ensino de Geografia. Além disso a disciplina de Estágio, que já na matriz curricular traz especificado em qual nível de ensino é realizado, a saber, no fundamental I, II e ensino médio.

Na nomenclatura das disciplinas e também nos ementários, percebemos a preocupação em destacar termos como educação, ensino, escola, prática e metodologia. Embora de caráter genérico, o maior número de disciplinas pode indicar a preocupação em proporcionar estudos e discussões acerca da escola e da ação pedagógica, necessárias para a organização do trabalho educativo e o pensar sobre ele. Na observação dos ementários é importante destacar que na maioria deles aparece o termo ensino, reafirmando a preocupação do curso em discutir a ação de ensinar.

Já no curso de Física, há um número menor de disciplinas voltadas a essas discussões, sendo que nos estágios, à semelhança do curso anterior, a ênfase recai no ensino fundamental e médio, sendo que as diretrizes curriculares[18] em nenhum momento declaram que o curso deva preparar para o ensino na educação infantil.

No curso de Química destacamos sete disciplinas voltadas à ação docente e formação de professores, o que pode representar um bom conjunto de discussões: Informática Aplicada ao Ensino de Química, Organização e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia da Educação, Pesquisa no Ensino de Física, Didática, Instrumentação para o Ensino de Física I e II.

A licenciatura em Filosofia, se comparada à licenciatura em Química, apresenta um número menor de disciplinas que discutem as questões sobre o ensino e a docência. Com apenas 2 disciplinas de estágio, contempla a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem com apenas 68 horas, não aparecendo a disciplina de Didática, como no curso de Letras. No ementário das disciplinas não há ênfase aos termos escola e ensino. Vale registrar que as disciplinas de Didática e Organização e Funcionamento da Educação Básica deixaram de ser ofertadas a partir de 2014.

---

[18] Além das DCNFPEB, cada licenciatura possui suas Diretrizes específicas da área, todas estão disponíveis para consulta em http://www.diaadia.pr.gov.br/#navegacao-principal.

A constatação da incipiente discussão sobre a docência e o fazer pedagógico nos cursos também é apontada por Gatti (2009), que ao analisar as ementas de disciplinas de quatro cursos de licenciatura identificou que a maioria das discussões aparece embutida sem especificações claras, prejudicando a articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos de área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência). Para a autora, isso é um reflexo do lugar que ocupam as licenciaturas no modelo de universidade brasileira, em que as "[...] as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e a formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico" (GATTI, 2009, p.155).

A disciplina de Didática aparece em seis das nove licenciaturas analisadas, não fazendo parte da matriz curricular dos cursos de Arte, Filosofia e Letras. Gatti (2014) sinaliza que a inexistência das disciplinas de Didática reflete o abandono dos estudos relacionados às práticas de ensino e, segundo a autora, isso acontece pela confusão das questões metodológicas com o tecnicismo[19]. Defende a autora que "[...] não podemos confundir métodos de trabalho, perspectivas pedagógicas e práticas de ensino com mecanicismos" (p.255).

Assim, entendemos que nas licenciaturas o viés principal dos cursos está em preparar os professores para que dominem os conhecimentos específicos da área, sendo os aspectos ligados à ação docente propostos de modo reduzido e frágil.

4.1.3 Quanto aos Conhecimentos Sobre a Educação Infantil

Nessa categoria a intenção foi observar nas matrizes curriculares das licenciaturas se há menção ao trabalho pedagógico na educação infantil. Considerando os aspectos analisados anteriormente constatamos que é inexistente a discussão explícita sobre a educação infantil, pois o foco das

[19] O Tecnicismo é inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e as propostas pedagógicas deveriam ensinar a fazer e, como afirma Saviani (2009, p.13) nesta proposta a escola perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Ver Saviani (2009).

licenciaturas em áreas específicas é o ensino fundamental anos finais e o ensino médio.

Como o nome das disciplinas não explicitava isso, voltamos nosso olhar para as ementas das disciplinas destacadas na categoria acima, entretanto, mesmo com um minucioso (e trabalhoso) olhar, não identificamos qualquer menção à criança, à infância ou à educação infantil.

Levando em conta que as disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Organização e Funcionamento da Educação Básica aparecem com maior frequência nas licenciaturas e, em tese, se ocupariam das discussões acerca do ser humano e do fazer pedagógico do professor, procuramos observar nos ementários a ênfase dada. No ementário da disciplina de Didática das licenciaturas específicas analisadas encontramos termos abrangentes como: procedimentos de ensino, fixação da aprendizagem, obstáculos epistemológicos, tendências pedagógicas, planejamento, avaliação, currículo, posicionamentos pedagógicos e epistemológicos, entre outros, sempre demarcando a necessidade de se voltar para a área específica. Das 9 licenciaturas analisadas, 7 possuem essa disciplina.

A disciplina de Psicologia aparece em todas as licenciaturas, sendo que no ementário aparecem termos como: concepções de aprendizagem, interação professor-aluno-conhecimento, adolescente, relações da psicologia com a educação básica, a psicologia como ciência da subjetividade, teorias do desenvolvimento humano, gestão de conflitos escolares. No ementário da disciplina do curso de História diz que a disciplina irá oferecer conhecimentos gerais sobre o processo do desenvolvimento humano desde a sua concepção até a adolescência, período bastante abrangente e complexo de ser estudado em apenas 68 h/a.

A disciplina Organização e Funcionamento da Educação Básica não está presente em 3 licenciaturas e faz parte da matriz curricular de 4 delas. Nos ementários encontramos termos como: educação e suas relações com a sociedade, currículo básico do Estado do Paraná, políticas educacionais do Brasil, direitos humanos, questões éticas, LDB, ensino médio e fundamental, gestão escolar, perspectivas da educação brasileira, diretrizes e parâmetros curriculares nacionais. No curso de Geografia, embora a disciplina apareça

como Políticas Educacionais e Ensino de Geografia, observamos semelhança na ementa.

Se considerarmos a disciplina de estágio supervisionado como indicativa do campo de trabalho do egresso da licenciatura observamos que esses estão indicados para acontecer nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

LICENCIATURA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	EMENTÁRIO
1. ARTE	No Ensino Fundamental No Ensino Médio	A práxis pedagógica para a integralização da formação/atuação de docente, na perspectiva das novas pesquisas em Arte e ensino, **de 5º a 8º séries.** A práxis pedagógica para a integralização da formação/atuação de docente, na perspectiva das novas pesquisas em Arte e ensino, no **Ensino Médio.**
2.CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	No Ensino Fundamental No Ensino Médio	Estágio Supervisionado em Ciências no **Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos)** com execução e avaliação dos processos e resultados das atividades de ensino. Estágio Supervisionado em Biologia no **Ensino Médio** com execução e avaliação dos processos e resultados das atividades de ensino.
3.FILOSOFIA	EM FILOSOFIA I EM FILOSOFIA II	Organização e funcionamento da educação brasileira. Observação, reflexões e atuação para o aprendizado nas situações de ensino-aprendizagem de filosofia. Prática de ensino de filosofia em unidade de ensino ou comunidade para aprendizado. Desempenho e reflexão da prática de ensino de filosofia em unidade de ensino ou comunidade.
4.FÍSICA	EM FÍSICA I EM FÍSICA II	Estudo dos PCN's e da Diretriz Estadual de Física para o Ensino Médio. A Física nos Currículos Escolares. Disseminação de Textos, Vídeos, etc., para o Ensino de Física. Regências de classe através de reforço de conteúdos de Física para alunos do **Ensino Médio**. Visitas e interação com as escolas do **Ensino Médio** para Conhecimento da Situação Real do Ensino-Aprendizagem de Física. Discussão e Elaboração de Projetos e Propostas para o Ensino de Física, visando a aprendizagem de conceitos, a Resolução de Problemas e a Avaliação. Desenvolvimento dos Projetos Elaborados na Disciplina Estágio Supervisionado em Física I, através de Oficinas, Seminários, Regências de Classe e Palestras para **Professores e alunos das Escolas do Ensino Médio** da Região. Desenvolvimento de Propostas de Trabalhos Interdisciplinares com os Diferentes Cursos de Graduação.
5.GEOGRAFIA	EM GEOGRAFIA I GEOGRAFIA II	Desenvolvimento de atividades de estágio, atividades de imersão no campo de trabalho, que propiciem ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional. Prática de ensino planejada e realizada no estágio (Regência de Classe, na modalidade de **ensino fundamental em** parceria com o docente de Geografia da escola). Atuar em atividades em sala de aula e extraescolares, com a supervisão/parceria do docente da escola). Estágio enquanto campo de pesquisa no ensino de Geografia. Desenvolvimento de atividades de estágio, atividades de imersão no campo de trabalho, que propiciem ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional. Prática de ensino planejada e realizada no estágio (Regência de Classe, na modalidade de **ensino médio** em parceria com o docente de Geografia da escola). Atuar em atividades em sala de aula e extraescolares, om a supervisão/parceria do docente da escola). Estágio enquanto campo de

		pesquisa no ensino de Geografia.
	ENSINO FUNDAMENTAL I	Realização de levantamento de campo para finalização do projeto de pesquisa-ação e planejamento das intervenções o **ensino fundamental** e médio, através da estruturação dos projetos de ensino. Apresentação de um artigo com as discussões referentes ao levantamento de campo e preparação das intervenções.
	ENSINO FUNDAMENTAL II	Após o exercício da docência, elaborar e aplicar projetos no **ensino fundamental c**onsiderando: o projeto político, pedagógico da escola, a realidade da clientela e suas necessidades, os temas transversais dos parâmetros curriculares nacionais, dentre outras questões.
	MÉDIO I	Ação docente em sala de aula do ensino médio, com aplicação das propostas de intervenção desenvolvidas na disciplina Prática de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia. Apresentação de um relatório com os resultados da intervenção e da pesquisa bibliográfica, como parte do trabalho de conclusão de curso.
	MÉDIO II	Após o exercício da docência, elaborar e aplicar projetos no **ensino médio** considerando: o projeto político pedagógico da escola, a realidade da clientela e suas necessidades, os temas transversais dos parâmetros curriculares nacionais, dentre outras questões.
6.HISTÓRIA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	Estágio Supervisionado em **Ensino Fundamental,** discussões teóricas e aplicabilidade metodológica do ensino. Avaliação de projetos especiais de ensino, articulados com a pesquisa. Preparação de textos didáticos. Estudo dos parâmetros e das diretrizes curriculares do **Ensino Fundamental.**
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	Estágio Supervisionado em **Ensino Médio**, com execução e avaliação dos processos e resultados das atividades de ensino em História, articulados com a pesquisa. Fundamentação da prática docente tendo como eixo os procedimentos teóricos e metodológicos da disciplina, bem como as várias estratégias de ensino aprendizagem. Estudo dos parâmetros e das diretrizes curriculares do **Ensino Médio**.
7.LETRAS	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	Estágio supervisionado em escolas da rede pública do **ensino fundamental.** O processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa e das literaturas de língua portuguesa. Análise das políticas de ensino em uma perspectiva teórico-prática. Abordagens do ensino e suas implicações no processo educativo.
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	Estágio supervisionado em escolas da rede pública do **ensino médio**. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e das literaturas de língua portuguesa. Análise das políticas de ensino em uma perspectiva teórico-prática. Abordagens do ensino e suas implicações no processo educativo.
8. MATEMÁTICA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA I	Estágio Supervisionado em Matemática no **Ensino Fundamental**. Planejamento, elaboração, execução e avaliação dos processos e resultados das atividades de ensino.
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA II	Estágio Supervisionado em Matemática no **Ensino Médio**. Planejamento, elaboração, execução e avaliação dos processos e resultados das atividades de ensino.

TABELA 6 - Ementários da Disciplina de Estagio Supervisionado das licenciaturas em área específica.

Para Pimenta e Lima (2004) o estágio contribui para a construção da identidade profissional, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente uma vez que o "[...] estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade" (p. 67- 68). A tabela acima

explicita claramente em qual nível da educação básica o estágio acontece e, portanto, esclarece qual a ênfase dada pelo curso de licenciatura, ou seja, formar profissionais para atuar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Considerando essas questões e a análise empreendida entendemos que os cursos de licenciatura analisados não compreendem disciplinas que habilitem os futuros profissionais para atuar na educação infantil. As questões abordadas acerca do desenvolvimento humano e a escola indicam ser bastante genéricas, e ademais a carga horária das disciplinas é reduzida.

4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA COMO FORMADOR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa seção, como já pontuamos, iremos considerar as mesmas categorias já elencadas para as licenciaturas em área específica. A análise em separado é importante pelo fato do curso de Pedagogia declarar explicitamente formar o professor para atuar na educação infantil. Como já comentamos o curso de Pedagogia foi criado e alterado mediante decretos[20], pareceres, resoluções e outras legislações.

Em decorrência da mudança de orientação política instaurada na década de 1990, com adoção de políticas neoliberais, as leis foram ajustando-se seguindo a lógica instaurada pelos organismos internacionais. Para Freitas (2002, p. 139), a luta pela formação do educador parte de uma problemática mais ampla, sendo a expressão das “[...] condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta”.

Num contexto de afirmação dos direitos das crianças e de expansão das instituições dedicadas a sua educação coloca-se o desafio de formar no curso de Pedagogia o profissional que atuará na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental[21].

---

[20] O curso de Pedagogia desde a sua criação nos anos 1930 teve quatro regulamentações: Decreto Lei n. 1190/1939; Parecer n. 251/1962; Parecer n. 252/1969 e Resolução CNE/CP n.1/2006. Ver Silva (2006), Brzezinski (2012).

[21] Como afirma Kramer (2006), a articulação entre educação infantil e ensino fundamental é extremamente necessária.

Com as exigências legais propostas pela LDB 9394/96, estabelecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o curso de Pedagogia assume em suas regulamentações o compromisso de formar professores para atuar com crianças pequenas, formação essa até então feita geralmente em cursos de nível médio (KIEHN, 2011).

Como determinam os Artigos 2º e 4º das DCN do curso de Pedagogia(2006), o mesmo assume a formação de professores para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas do ensino médio na modalidade Normal, Magistério, e cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar. A extensa lista de atribuições do egresso do curso se apresenta no Artigo 5º:

> O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
> I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
> II – 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 e social;
> III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
> IV – trabalhar, em espaços escolares e não escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
> V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educando nas suas relações individuais e coletivas:
> VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Historia, Geografia, artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
> VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação aquedadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
> VII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa à família e a comunidade;
> IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, politicas e outras;
> X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
> XII – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo dialogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
> XII – participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

> XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
> XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e praticas pedagógicas;
> XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
> XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instancias competentes (BRASIL, 2006).

O documento propõe, ainda, que no caso de professores que atuem em comunidades indígenas ou quilombolas, saibam agir como agentes interculturais. Para Gatti (2010), essas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular dos cursos de Pedagogia, e embora mantenha o eixo da formação de docentes essa licenciatura passa a ter amplas atribuições. A defesa por uma diretriz específica para o curso de Pedagogia foi amplamente empreendida por associações como ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUNDIR[22], com o objetivo de assegurar nas diretrizes a articulação entre a docência[23] e a gestão educacional.

Nesse contexto, portanto, um dos desafios assumidos pelo curso de Pedagogia é a formação de professores para atuar com as crianças de 0 a 5 anos, formando profissionais capazes de intervir nos espaços de educação infantil de maneira a assegurar um trabalho de qualidade, permitindo que as crianças aprendam e se desenvolvam. Nesse sentido, passamos à análise da matriz curricular do curso de Pedagogia ofertado pela UNICENTRO, que segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), visa proporcionar formação em Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação formal focalizando a

---

[22] ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE- Associação pela Formação de Professores da Educação; ANPAE- Associação Nacional de Politica e Administração Escolar; FORUNDIR- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

[23] Docência aqui entendida como propõem Freitas et al. (2002), não no sentido restrito do ato de ministrar aulas, mas como conceito ampliado, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Ver também Scheibe (2007).

docência e a gestão em instituições escolares e não escolares para atuação em toda abrangência da Educação Básica[24]. Segue abaixo a matriz curricular:

CURSO: PEDAGOGIA: DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL (590 – Manhã e Noite Cur. 2009)

			SÉRIE/SEMESTRE					
CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª 1	3ª 2	4ª	C/H
1970	DEPED/G	Fundamentos da Educação Infantil	3					102
1971	DEPED/G	Fundamentos Filosóficos da Educação	3					102
1972	DEPED/G	Fundamentos Históricos da Educação	3					102
1973	DEPED/G	Introdução à Pedagogia: Organização do Trabalho Pedagógico	2					68
1974	DELET/G	Noções de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	2					68
1975	DEPED/G	Novas Tecnologias Aplicadas à Educação*	2					68
1976	DEPED/G	Psicologia da Educação I	3					102
1977	DEPED/G	Sociologia da Educação I	3					102
1978	DEPED/G	Pedagogia e Movimento: Jogos e Brincadeiras*	2					68
2154	DEPED/G	Didática*		4				136
2155	DEPED/G	Fundamentos Filosóficos da Educação Brasileira		3				102
2156	DEPED/G	História da Educação no Brasil		3				102
2157	DEPED/G	Metodologia da Educação Infantil*		3				102
2158	DEPED/G	Pesquisa em Educação I		2				68
2159	DEPED/G	Psicologia da Educação II		3				102
2160	DEPED/G	Sociologia da Educação II		3				102
2161	DEPED/G	Teoria e Metodologia da Alfabetização*		4				136
2162	DEPED/G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil			4			68
2163	DEPED/G	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental				4		68
2164	DEPED/G	Gestão em Instituições Escolares e Não Escolares			3			102
2165	DEPED/G	Pesquisa em Educação II			2			68
2166	DEPED/G	Politicas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica			4			136
2167	DEPED/G	Teoria e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*			2			68
2168	DEPED/G	Teoria e Metodologia do Ensino da Arte*			2			68
2169	DEPED/G	Teoria e Metodologia do Ensino de História e Geografia*			4			136
2170	DEPED/G	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza e Matemática*			4			136
2171	DEPED/G	Currículo da Educação Básica					3	102
2172	DEPED/G	Educação de Jovens e Adultos					2	68
2173	DEPED/G	Estágio Supervisionado em Gestão nas Instituições Escolares e não Escolares					4	136
2174	DEPED/G	Estágio Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio					3	102
2175	DEPED/G	Teoria e Metodologia da Educação Especial e Inclusiva*					4	136
2176	DEPED/G	Pesquisa em Educação III - Trabalho de Conclusão de Curso					2	68
2177	DEPED/G	Planejamento e Avaliação					3	102
		SUBTOTAL (horas-aula)	23	25	25		21	3196
		SUBTOTAL (horas)						2663
		Atividades Complementares (horas)						200
		Estágio Supervisionado (horas)						350
		TOTAL (horas)						3213

(*) Disciplinas que compõem as 400 horas de Prática de Ensino. Integralização: mínima - 4 anos / máxima - 7 anos

[24] O departamento de Pedagogia da UNICENTRO iniciou nesse ano discussões com vistas à reformulação do PPP do curso, sendo aqui analisado o projeto aprovado em 2008 e vigente.

4.2.1 Quanto à Carga Horária do Curso

Conforme consta na matriz curricular a carga horária do curso é de 3213 h/a e o Projeto Político Pedagógico (PPP) divide as disciplinas em categorias: 1. Disciplinas obrigatórias de formação básica; 2. Disciplinas obrigatórias complementares; 3. Disciplinas obrigatórias profissionalizantes.

CATEGORIAS	C/H TOTAL
1. Disciplinas obrigatórias de formação básica	1258 h/a
2. Disciplinas obrigatórias complementares	476 h/a
3. Disciplinas obrigatórias profissionalizantes	1462 h/a

TABELA 7 - Carga horária do curso de licenciatura em Pedagogia conforme as categorias estabelecidas no PPP

Mais especificamente quanto ao foco desse estudo, constatamos que na primeira categoria de disciplinas obrigatórias de formação básica está incluída a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, com 102 h/a; na segunda categoria não consta disciplina específica de educação infantil e na terceira categoria constam as disciplinas de Metodologia da Educação Infantil, com 102 h/a e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com 68 h/a. Na somatória, de disciplinas que tratam especificamente da educação infantil, temos um total de 272 h/a.

Essa carga horária reflete a dificuldade do curso em contemplar, de modo adequado, todas as áreas de formação elencadas, ou seja, para atuar na educação infantil, ensino fundamental, gestão escolar, em espaços escolares e não escolares. Em um curso de 4 anos grande quantidade de disciplinas ofertadas corre-se o risco de predominarem discussões genéricas, diluídas e fragmentadas das variadas possibilidades de atuação.

Kiehn (2011, p. 164), ao analisar alguns currículos para o curso de Pedagogia, aponta para a generalidade predominante, estando em segunda ordem a formação de professores para a educação infantil:

> Assim, podemos afirmar que a formação para professores de Educação Infantil permanece numa posição de segunda ordem, considerando que a prioridade está na formação para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta colocação secundarizada representa, de modo geral e dentro do universo acadêmico, o entendimento e o lugar da importância concebida à

> formação de professores que vão exercer a função no quadro da educação das crianças pequenas.

Historicamente a marginalização da criança na sociedade trouxe reflexos para a formação dos professores que atuam com ela, sendo ainda na atualidade o professor da educação infantil visto com menor importância e desprestígio em comparação com os docentes que atuam em outros níveis de ensino.

Manter a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental é, segundo Albuquerque (2013), considerar a infância em sua inteireza, evitando a fragmentação marcada por uma cronologia etária que vê a criança pelo prisma da incompletude e da negatividade. Corrobora também para essa postura de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental o que é ressaltado por Kramer (2006, p. 810):

> [...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Isso implica entender que cada nível de ensino e atendimento possui suas especificidades, as quais devem ser conhecidas e respeitadas. Essas particularidades, contudo, não devem ser tomadas como sustentação para fragmentações, pelo contrário, precisam ser pensadas e estimuladas de maneira articulada.

Esta também é uma preocupação apontada nas pesquisas de Gatti (2009), a qual considera que as poucas disciplinas ofertadas em relação aos níveis e modalidades educacionais não permitem um aprofundamento, principalmente na educação infantil, nas modalidades de educação de jovens e adultos e na educação especial.

Assim, diante da análise referente à carga horária constatamos que embora o curso respeite a quantidade de horas definida pelas diretrizes, dada a abrangência da formação, ela pode ser dar de forma superficial e apressada.

4.2.2 Quanto às Disciplinas Ofertadas

Em continuidade à análise, detemo-nos de forma mais detalhada na observação das disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia da UNICENTRO, bem como para as ementas e os planos de ensino. Adiantamos, contudo, que encontramos dificuldades para reconhecer como se efetivam as discussões sobre a docência com crianças pequenas. Na tabela abaixo apresentamos organização do curso, conforme consta no PPP:

1. DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE FORMAÇÃO BÁSICA	**2. DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS COMPLEMENTARES**	**3. DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS PROFISSIONALIZANTES**
Fundamentos Filosóficos da Educação	Novas Tecnologias Aplicadas à Educação	Introdução à Pedagogia: organização do trabalho pedagógico
Fundamentos Históricos da Educação	Currículo da educação básica	Teoria e Metodologia da Alfabetização
Psicologia da Educação I	Políticas Educacionais, Org. e Funcionamento da Educação Básica	Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
Psicologia da Educação II	Noções de língua brasileira de sinais – Libras	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Matemática
Fundamentos Filosóficos da Educação Brasileira	Planejamento e avaliação	**Metodologia da Educação Infantil**
História da Educação no Brasil		Teoria e Metodologia do Ensino da Geografia e História
Sociologia da Educação I		Didática
Sociologia da Educação II		Educação de Jovens e Adultos
Pesquisa em Educação I		**Estágio supervisionado na Educação Infantil**
Pesquisa em Educação II		Estágio Supervisionado nos anos iniciais
Pesquisa em Educação III - TCC		Teoria e Metodologia da Educação Física
Teoria e Metodologia da Educação Especial e Inclusiva		Teoria e Metodologia do Ensino da Arte
Fundamentos da educação infantil		Estágio Supervisionado nas disciplinas pedagógicas do ensino médio
		Estágio Supervisionado em gestão nas instituições escolares e não escolares
		Gestão nas Instituições Escolares e Não Escolares

TABELA 8 - Disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia conforme as categorias estabelecidas no PPP

Na primeira e na segunda categoria, temos as disciplinas específicas sobre a educação infantil, que analisaremos no tópico seguinte. Do mesmo modo que encaminhamos as análises das outras licenciaturas, voltamos nosso

olhar também para as ementas de todas as disciplinas, procurando alguma referência ao estudo que contemple as especificidades da faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Nas ementas buscamos por termos como educação infantil, crianças, infância, creches, pré-escolas.

No grupo das disciplinas obrigatórias de formação básica nas ementas aparecem termos como educação básica, níveis de ensino e desenvolvimento humano. Como exemplo trazemos a ementa das disciplinas de Psicologia da Educação e Introdução à Pedagogia: organização do trabalho pedagógico.

DISCIPLINA	EMENTÁRIO
PSICOLOGIA I	Análise histórica da relação entre Psicologia e Educação. Principais abordagens e focos da Psicologia da Educação/Escolar utilizada na **Educação Brasileira**.
PSICOLOGIA II	Apresentação das teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento: convergências e divergências epistemológicas. **Fases do desenvolvimento humano** e suas implicações educacionais. Dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.
INTRODUÇÃO A PEDAGOGIA: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	Estudo sobre a natureza epistemológica da Pedagogia. Análise do histórico e da organização do Curso de Pedagogia. **Exame das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia**. A organização do trabalho pedagógico nos **níveis** e modalidades de ensino da **educação básica** a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Formação do pedagogo e suas possibilidades de atuação profissional em espaços não escolares.

TABELA 9 - Ementários das Disciplinas do Curso de Pedagogia

Como as ementas mostraram-se bastante genéricas, estendemos nosso olhar aos programas de ensino, excluídas as disciplinas específicas de educação infantil, e novamente realizamos a busca por tópicos que se referissem às crianças pequenas e ações pedagógicas com elas.

Quanto às disciplinas que tratam dos fundamentos educacionais, tais como Fundamentos Filosóficos, Históricos, Sociologia e Psicologia da Educação reconhecemos que contemplam estudos dedicados à sociedade, educação e formação humana nos aspectos relacionados à docência e à gestão. Assim, nos planos de ensino desse grupo a ênfase está em proporcionar conhecimentos amplos sobre os teóricos da educação, bem como debater sobre as teorias da educação, sua história, refletindo com o aluno sobre as bases que sustentam o pensamento pedagógico brasileiro no contexto político, histórico e social. À semelhança das ementas, os programas

analisados não contemplam discussões sobre a história da infância, história da educação infantil ou sociologia da infância.

Para exemplificar, destacamos a disciplina de Sociologia da Educação, cuja observação da ementa e do programa de estudos evidenciou o estudo e análise das correntes da sociologia, conceitos como o positivismo, funcionalismo, materialismo histórico e seus principais autores, na perspectiva de identificar questões relacionadas ao neoliberalismo, capitalismo e pós-modernidade. Entendemos que a compreensão dessas questões é imprescindível ao futuro educador, pois elas possibilitarão analisar a dimensão social da educação no Brasil a partir do contexto histórico e social atual. A disciplina, contudo, a julgar pelo material consultado, não situa a infância nesses contextos, suas formas de ser, pensar e viver em sociedade.

Dentre as disciplinas da segunda categoria, denominadas de disciplinas complementares, a ênfase nos planos de ensino é semelhante ao primeiro grupo. Abordam, de modo abrangente, os temas que envolvem as políticas educacionais, o currículo, o planejamento e a avaliação no contexto brasileiro sob a influência do capitalismo e do neoliberalismo, enfatizando a redefinição do papel do Estado, as quais são permeadas pelas mudanças ocorridas também no mercado de trabalho. Abaixo trazemos as ementas e alguns excertos dos programas constantes nos planos de ensino:

DISCIPLINA	EMENTÁRIO	EXCERTOS DOS PLANOS DE ENSINO
Currículo da Educação básica	Fundamentos e concepções sobre a organização curricular na educação básica: currículo por atividades e disciplina. Projeto Pedagógico: fundamentos filosóficos, plano curricular e regimento das instituições educativas.	Documento da Secretaria de Estado da Educação do PR sobre o Ensino Fundamental de 9 anos; Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (2006 a 2010); Currículo básico no Paraná
Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica	Transformações do capitalismo no Século XX e impactos sobre o padrão de intervenção do Estado: processos de elaboração e implementação das políticas públicas e da legislação educacional vigente no Brasil.	Políticas educacionais implementadas no Brasil, no conjunto das transformações econômicas e políticas do capitalismo contemporâneo; Crise econômica e a redefinição do papel do Estado; As diretrizes para o primeiro e segundo graus.
Planejamento e Avaliação	Avaliação do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva histórica, contemplando as diversas concepções pedagógicas e a construção e aplicação de instrumentos. Avaliação e encaminhamentos relativos a necessidades educacionais especiais. Avaliação participativa e	O planejamento e a avaliação no âmbito das instituições escolares; Processos avaliativos em larga escala da Educação Básica; Sistemas de Avaliação da Educação Básica; Estratégias de planejamento;

	institucional. Planejamento como estratégia para identificação e busca de alternativas com vistas à melhoria da qualidade do ensino	

TABELA 10 - Ementários e Excertos das Disciplinas do Curso de Pedagogia

Consideramos, que do modo como se apresentam os programas, não é possível saber em que medida as questões das políticas, planejamento, avaliação e currículo na educação infantil em algum momento são contemplados. A julgar pela não menção nos programas de documentos orientadores para esse nível de ensino, os quais também não constam nas referências a serem trabalhadas, reconhecemos que as disciplinas não contemplam estudos nesse sentido. Mesmo que nas disciplinas específicas de educação infantil essas questões apareçam, seria necessário que as disciplinas acima elencadas dedicassem momentos de estudo e reflexão no que tange às políticas, currículo, planejamento e avaliação na educação infantil.

Na terceira categoria, de disciplinas profissionalizantes, voltadas para aplicação dos fundamentos teóricos adquiridos na primeira e segunda categoria, encontramos o grupo de disciplinas de Didática, Metodologias e Estágios que devem promover a articulação entre a teoria e a prática. Essa articulação entre teoria e prática é fundamental para sustentação das ações dos professores. Compõem ainda esse grupo as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quais não analisamos para esse momento dado o foco do trabalho.

Na disciplina de Gestão em Instituições Escolares e não escolares, o objetivo está em analisar o conceito de gestão democrática nas instituições escolares verificando, conforme as diretrizes do curso, as atribuições do pedagogo para organizar, planejar e executar o trabalho pedagógico. No plano de ensino da disciplina e nas referências não há menção sobre o papel do gestor na educação infantil.

A disciplina de Estágio de Gestão em Instituições Escolares e não escolares objetiva analisar os documentos que orientam a escola, bem como observar, planejar e executar projetos no âmbito da gestão escolar e não

escolar. De semelhante modo, no plano de ensino e nas referências dessa disciplina, não há indícios de que se observe ou realize alguma prática na gestão em educação infantil. No plano de ensino consta um item sobre as atividades desenvolvidas no campo de estágio, as quais deverão se desenvolver em instituições públicas e privadas, nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, EJA, educação especial e educação do campo. Fica claro, portanto, que esse estágio a gestão na educação infantil não é contemplada.

A disciplina de Didática busca analisar o processo de ensino e aprendizagem, bem como identificar quais as tendências pedagógicas na educação brasileira. Além disso proporciona a análise dos elementos que constituem o processo didático, como se dá a relação professor, aluno e conhecimento e ainda as técnicas que o professor poderá lançar mão para promover o ensino. É interessante destacar que dentre os objetivos e conteúdos nessa disciplina, um deles se remete especificamente para a educação infantil: "Refletir sobre os conceitos e habilidades fundamentais a serem desenvolvidos na *educação infantil* e nas séries iniciais do ensino fundamental, sobre a contribuição da organização do trabalho pedagógico para a efetivação dessa finalidade", o que pode representar possibilidades de pensar o fazer pedagógico na educação infantil. Abaixo a descrição dos objetivos e conteúdos elencados na disciplina:

OBJETIVOS	**CONTEÚDOS: Organização do trabalho pedagógico**
Problematizar a prática pedagógica no contexto das relações sociais, históricas e políticas, compreendendo-a na sua multidimensionalidade e nas suas bases epistemológicas.	Planejamento: conceituação e Importância.
Compreender as especificidades dos componentes do ensino, articulando-os coerentemente com a abordagem epistemológica eleita, elaborando projetos de ensino-aprendizagem.	Diferença entre método e metodologia
Refletir sobre os conceitos e habilidades fundamentais a serem desenvolvidos na *educação infantil* e nas séries iniciais do ensino fundamental, **sobre a contribuição da organização do trabalho pedagógico para a efetivação dessa finalidade.**	**Conceitos e habilidades a serem desenvolvidas na educação infantil** e nas séries iniciais do ensino fundamental.
Refletir sobre o sentido da avaliação, sobre seus instrumentos e finalidades.	A prática avaliativa na escola

Problematizar as relações humanas no contexto escolar na perspectiva de diferentes abordagens	Avaliação em transformação: o que e como avaliar (critérios e instrumentos de avaliação).
Oportunizar experiências que contribuam para o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas.	Técnicas e recursos de ensino.
	Componentes do planejamento: diagnóstico da realidade, objetivos; conteúdos; metodologia e avaliação.
	Análise e elaboração de projetos de ensino-aprendizagem.

TABELA 11 - Objetivos e Conteúdos da disciplina de Didática, conforme o Plano de Ensino

No grupo de disciplinas que discutem as teorias e metodologias temos: Teoria e Metodologia do Ensino da Arte, Teoria e Metodologia da Alfabetização, Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática, Teoria e Metodologia do Ensino de Geografia e História e, Metodologia da Educação Infantil, que veremos mais detidamente no seguinte tópico. No grupo de disciplinas que discute as teorias e metodologias destacamos a nomenclatura, carga horária e enfoque principal na tabela abaixo:

DISCIPLINA	C/H	ENFOQUE PRINCIPAL (a partir do ementário)
TEORIA E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇAO	102 h/a	Estudar a aquisição da leitura e da escrita como processo de alfabetização na perspectiva do letramento.
TEORIA E METODOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	68 h/a	Estudar a concepção de língua e de linguagem e sua contextualização histórica em relação ao processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para os **diversos níveis de ensino.**
TEORIA E METODOLOGIA DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	136 h/a	Estudar as concepções do ensino das ciências da natureza e matemática. E analisar propostas curriculares para a **Educação Infantil**, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.
TEORIA E METODOLOGIA DE GEOGRAGIA E HISTÖRIA	136 h/a	Estudar as concepções do ensino da Geografia e da História e fazer a análise de diferentes propostas curriculares para os **diversos níveis de ensino**.
TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE	68 h/a	Estudar as linguagens em suas diferentes modalidades: arte visual, musical, teatro, dança como uma linguagem de expressão e comunicação dos sentidos, sentimentos e pensamentos.
METODOLOGIA DA EDUCAÇAO INFANTIL	102 h/a	Analisar a organização e estudo do cotidiano na educação infantil com crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos.
TEORIA E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA[25]	68 h/a	Contextualização histórico-social da disciplina de Educação Física na educação brasileira. Concepções para o ensino da educação física e cultura corporal.

TABELA 12 - Disciplinas de Teoria e Metodologia

Observamos que a maioria das disciplinas usa termos abrangentes como “diversos níveis de ensino”, com exceção da disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática, que traz especificados quais os níveis de ensino (Tabela 12). A disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino da Arte não faz menção alguma aos níveis de ensino seja na ementa ou no programa da disciplina, constando nas referências uma obra sobre a música na educação infantil. Já a disciplina Teoria e Metodologia de Educação Física, cujo plano de ensino consultado refere-se à disciplina Pedagogia e Movimento: jogos e brincadeiras, não está especificada a abordagem de trabalho para a educação infantil, aparecendo, contudo, termos como jogo, brincadeira e brinquedo.

[2525] Deixamos o nome desta disciplina conforme consta no PPP, entretanto no Plano de Ensino ela aparece como: *Pedagogia e Movimento: jogos e brincadeiras*. Na tabela 9, acima, deixamos o ementário conforme o que consta no PPP. Sendo que no Plano de ensino a proposta se difere e tem como objetivo: Desenvolver atividades corpóreas que contribuam para o ensino-aprendizagem dos alunos do Curso de Pedagogia. Compreender as metodologias da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio para as práticas corpóreas.

Assim, considerando as análises até aqui empreendidas, podemos perceber que embora as ementas das disciplinas incluam a terminologia ‘diversos níveis de ensino’, os programas e referências dos planos de ensino consultados não contemplam tópicos ou obras relacionadas à docência na educação infantil. Ainda no sentido de reconhecer as discussões específicas sobre a educação infantil no curso de Pedagogia, dedicamo-nos à análise das disciplinas específicas voltadas para esse nível de ensino.

4.2.3 Quanto aos Conhecimentos Sobre a Educação Infantil

Como mencionamos, em complemento às análises, agora de forma mais específica, a intenção foi organizar uma reflexão em torno das ementas e planos de ensino das disciplinas específicas de educação infantil do curso de Pedagogia. No que se refere à formação para atuar na educação infantil, a matriz curricular evidencia três disciplinas que tratam especificamente desse nível de ensino, sendo elas: Fundamentos da Educação Infantil (1º ano) e Metodologia da Educação Infantil (2º ano), ambas com 102 h/a cada, e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com 68 h/a (3º ano), totalizando 272 h/a.

A disciplina de Fundamentos da Educação Infantil propõe uma significativa discussão sobre as concepções de criança e infância, a história da institucionalização da infância e as políticas e legislações da educação infantil. É possível perceber, pelos conteúdos elencados no plano de ensino, que a disciplina planeja o debate teórico e histórico que contemple a complexidade das especificidades que envolvem a infância. A bibliografia é extensa e ampla e o conteúdo é denso, com obras clássicas com pouca carga horária (102h/a) para aprofundar essas importantes discussões. Tal constatação é preocupante uma vez que como demonstramos nas disciplinas de História da Educação, Currículo, Políticas e Planejamento, não há nas ementas e planos de ensino menção a esses temas. O programa ainda destaca um item para discutir sobre a educação infantil em espaços não escolares, conteúdo que observamos não constar na disciplina de Gestão em instituições não escolares. O programa dessa disciplina é adequado e abarca uma densa reflexão sobre a infância, a educação infantil e as instituições de atendimento da criança, além de debater

sobre as políticas que norteiam o atendimento da criança no Brasil, questões invisíveis nas outras disciplinas analisadas anteriormente.

De igual modo, a disciplina de Metodologia da Educação Infantil abarca o pensar sobre os aspectos que envolvem as especificidades do cotidiano da criança de 0 a 5 anos nos espaços institucionalizados. Discute como deve ser organizado o trabalho pedagógico nos locais de atendimento da criança, articulando o cuidar e o educar, orientando como o professor pode organizar sua prática com base nas linguagens da criança, privilegiando o brincar e as interações. De todas as disciplinas do curso, essa é a única disciplina voltada para a discussão dos aspectos relacionados ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas, sendo também pela primeira vez encontrada menção sobre as especificidades do trato com os bebês. Essa disciplina também tem um programa denso e complexo, contudo com uma carga horária pequena (102h/a).

A disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil tem apenas 68 h/a e é semestral, ou seja, o acadêmico passa pouco tempo em contato com o objeto de estudo. Se considerarmos o estágio dentro de uma perspectiva que articula teoria e prática, é questionável essa carga horária e o aligeiramento da experiência, que deveria incluir discussões teóricas, observações, planejamentos e regência. Se considerarmos os demais estágios oferecidos pelo curso, somente o estágio de educação infantil e ensino fundamental possuem essa carga horária, uma vez que os demais têm entre 102 e 136 h/a.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 61), o estágio deve ser constituído como campo de conhecimento e também eixo curricular central nos cursos de formação de professores, de modo a possibilitar a “[...] construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

O estágio, portanto, deveria estar organizado de modo a possibilitar uma ampla reflexão sobre os aspectos pontuados e discutidos nas outras disciplinas do curso. Para tanto, demanda-se uma carga horária suficiente para tal, no sentido do fortalecimento da identidade do professor que atuará na educação infantil.

Como pontua Leite (2002), para caminhar no sentido de melhorar a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil, faz-se necessário assegurar uma formação específica do profissional que lida diretamente com as crianças pequenas. O que implica, para a autora, rever e reformular os currículos de formação inicial dos profissionais de educação infantil de modo a garantir padrões de qualidade.

Organizar o curso de Pedagogia para que forme com qualidade o profissional que atuará na educação infantil é, portanto, um desafio que se coloca, pois da maneira como o curso está hoje organizado nega-se o enfrentamento de questões importantíssimas para intervenções de qualidade no sentido do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Ao analisar currículos de alguns cursos de Pedagogia Kishimoto (2005) alerta para a ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche, evidenciando uma falta de especificidade sobre a educação infantil, marcada pela antecipação da escolaridade. A autora defende que o curso de Pedagogia deveria tratar de concepções de criança e educação infantil, bem como suas práticas e formas de gestão de modo integrado, possibilitando a "[...] compreensão da criança como ser ativo, portador de uma identidade e de cultura, que se distinguem de áreas disciplinares, que segmentam o conhecimento" (p.184)

Almeida (2012, p.004322), ao pesquisar a concepção de docentes em formação em nível superior sobre os saberes considerados como necessários ao professor de educação infantil, registra que as principais respostas apontaram "[...] dar carinho, zelar pela integridade física das crianças e transmitir valores". Na mesma investigação, menos respostas mencionaram a importâncias das brincadeiras e interações, embora esses sejam os eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil de acordo com as DCNEI. Para a autora, esses resultados sinalizam para a necessidade de identificação dos elementos que se tornam indispensáveis no processo de formação.

Na mesma pesquisa, a autora questionou os acadêmicos sobre quais seriam as principais dificuldades enfrentadas na prática diária com as crianças. Foram destacados, em especial, aspectos relacionados à quantidade de crianças, falta de materiais, tempo para preparo das atividades, inquietação

das crianças, mas poucos apontaram para a importância da articulação entre o cuidar e o educar, o que nos remete ao modo como essas questões são discutidas durante a formação inicial desse professor.

Em nossa pesquisa, ao questionar aos professores se a formação em nível superior contemplou disciplinas que tratavam especificamente da área da educação infantil, todos declaram que sim. Contudo, ressaltaram que as discussões foram insuficientes e superficiais, pois em sua maioria contemplaram o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica de modo geral e não detalhado para o trabalho com as crianças pequenas.

Como afirma Corsino (2008), é urgente que o professor da educação infantil tenha uma formação consistente que o capacite a planejar, organizar, executar, acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido com as crianças. Contudo, ao analisar a matriz curricular, as ementas e planos de ensino do curso de Pedagogia em questão, constatamos que mesmo na licenciatura que declaradamente forma profissionais para atuar na educação infantil a carga horária específica é insuficiente. Além disso, as disciplinas não específicas de educação infantil que deveriam contemplar em seus programas conteúdos para esse nível de ensino (por exemplo as metodologias, fundamentos e gestão) não o fazem declaradamente, a julgar pela análise empreendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essa pesquisa buscávamos saber até que ponto os cursos de licenciatura contribuem para a formação inicial do professor de educação infantil. Na busca por respostas enfrentamos inquietações e mais questionamentos, que mostram ainda caminhos a serem percorridos. Diante dos subsídios teóricos e das análises realizadas nessa pesquisa reconhecemos que a formação de professores para a educação infantil ainda se configura em um campo que demanda lutas contínuas.

Ao buscarmos identificar qual é a formação do professor de educação infantil hoje no município de Guarapuava/PR, embora a LDB 9394/96 representasse a tentativa de deflagrar um processo de reconhecimento da necessidade de formação dos professores em nível superior para atuar na educação infantil até o final da década da educação (1997-2007), na prática dos municípios isso ainda não acontece. A partir dos dados coletados constatamos que 28 professores ainda não têm formação em nível superior. Brzezinski, ainda em 2007, já alertava para o perigo de se manter professores sem formação atuando nesse nível de ensino, não oferecendo condições para ultrapassar o caráter emergencial e provisório de políticas educacionais que não contribuem para profissionalização do magistério.

Não obstante a pesquisa exploratória tenha apontado que a maioria dos professores atuantes na educação infantil tem formação em curso de Pedagogia, sendo 51 formados na modalidade presencial e 36 na modalidade a distância, constata-se que há 20 professores licenciados em outras áreas. Quanto à formação em nível médio, magistério encontramos 93 profissionais, o que não foge ao que está posto na legislação mas sinaliza que foi com nível médio que a maioria dos profissionais ingressou na carreira docente. Realidade essa que causa preocupação, pois os cursos de licenciaturas em área específica não contemplam conhecimentos sobre a educação infantil, entretanto ainda persiste esta possibilidade na LDB atual.

Ao analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura específicas e da licenciatura em Pedagogia quanto à formação para atuar na educação infantil, foco principal desse trabalho, foi possível reconhecer que a formação ou não acontece ou se dá de forma superficial e aligeirada.

A análise das licenciaturas em áreas específicas empreendida nessa pesquisa constatou que não há disciplinas que tratem sobre os saberes que envolvem a educação infantil, sobre a dinâmica de trabalho presente nos espaços de atendimento da criança pequena. Isso indica que esses profissionais, mesmo com formação em nível médio, Magistério, enfrentam desafios diários cujo enfrentamento e superação exigem conhecimentos que não são contemplados nos cursos de licenciatura específica.

No que refere à reflexão empreendida a partir da matriz curricular, das ementas e planos de ensino da licenciatura em Pedagogia reconhecemos o curso como *lócus* principal da formação para atuar na educação infantil. Contudo, concluímos que a formação oferecida também carece de aprofundamento, por meio de maior carga horária e número de disciplinas que tratem dos fundamentos e da organização do trabalho pedagógico para atuar na educação infantil.

Considerando que a partir das DCN, instituídas em 2006, o curso assume em nível superior a formação dos profissionais que atuarão na educação infantil, as disciplinas da matriz curricular demonstram ênfase nos conhecimentos amplos, sendo pouco aprofundadas as questões específicas para o atendimento da criança pequena, além de apresentar uma invisibilidade sobre o atendimento dos bebês, só mencionado na disciplina de Metodologia da Educação Infantil. Além disso, as várias disciplinas da matriz curricular que deveriam contemplar discussões de educação infantil em seus programas de estudo e referências não o fazem, recaindo sobre as poucas disciplinas específicas o encargo de trabalhar inúmeras questões que deveriam ser compartilhadas.

Para Albuquerque (2013), o viés generalista do curso de Pedagogia esconde as especificidades formativas tanto do professor do ensino fundamental, quanto do professor da educação infantil. O fato do curso de Pedagogia assumir a formação de professores para atuar na educação infantil cria uma expectativa em torno da qualificação desse professor que atuará em creches e pré-escolas, diferente da proporcionada no Ensino Médio. Para a autora, essa diferenciação diz respeito à dimensão educativa que integra cuidado e educação.

> A ênfase dada a essas duas dimensões de cuidado e educação no trabalho com as crianças pequenas mescla-se a necessidade de forjar um perfil de professor capaz de propiciar a construção de novos conhecimentos e a ampliação das experiências vividas pelas crianças nas e pelas brincadeiras, por meio das linguagens expressivas e das interações num esforço de fazer prevalecer à integralidade das ações educativas fundamentadas nas relações de reciprocidade que se estabelecem entre as crianças e o professor (ALBUQUERQUE, 2013, p.83).

Portanto, como já determinam as DCNEI, o cuidar e o educar devem ser compreendidos de forma indissociável no processo de formação dos futuros profissionais da educação infantil, de modo a superar na prática a marca assistencialista que sustentou o trabalho nas instituições historicamente. Como registra Albuquerque (2013, p. 72), o curso de Pedagogia, ao ter a docência como um eixo transversal, deve necessariamente "[...] definir um perfil de professor condizente com as especificidades da educação infantil".

A problematização da formação inicial do professor para atuar na educação infantil leva-nos a pensar quem é a criança e os modos como ela é vista pela sociedade, bem como a maneira como estão sendo organizados os espaços onde é atendida. Como constatamos, há necessidade de rever os caminhos já percorridos e abrir novas possibilidades que permitam ampliar a reflexão sobre a necessidade de uma formação específica para o professor que atuará na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema H. de. **Formação Docente para a Educação Infantil no Brasil:** Configurações Curriculares nos cursos de Pedagogia, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107236. Acesso em 13 de julho de 2015.

ALMEIDA, Cláudia C. R. **Os saberes necessários ao trabalho do professor de educação infantil na concepção de docentes em formação de nível superior**, 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2887p.pdf. Acesso em 06 de julho de 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2 ed.1981.

BARRETO, Elba Siqueira; GATTI, Bernadete (coord.) **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

BAUER, Adriana. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. IN: GATTI, Bernadete (Org.) **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 08 de setembro de 2015.

_____. **Por uma Politica de formação do Profissional de Educação Infantil.** MEC/SEF/COEDI Brasília, 1994. Disponível em: http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/POR%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFISSIONAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf. Acesso 12 de maio de 2015.

_____. Resolução CNE/CP n. 05 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 07 de abril de 2015.

_____. Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação**

Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002. **Diretrizes para duração e carga horária dos cursos de Licenciaturas**. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf Acesso em: 31 de outubro de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01 de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 08 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 08 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 01 de set de 2015.

BRASIL. **Lei 12796/13.** Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

BRASIL. **Lei 11.274/06.** Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2015**. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das politicas de formação de professore para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito e cidadania ou disputa de poder? **Educação & Sociedade,** Campinas, v.20, n. 38, p.80-108, dez./1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300005. Acesso em: 25 de fevereiro de 2105.

BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

BUJES, Maria I. E.; DORNELLES, Leni Vieira (Orgs.). **Educação e Infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAMPOS, Roselane F.; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lucia; AQUINO, Ligia M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE:** questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana O. Por uma Política para a educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos indicadores de qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia; AQUINO, Ligia M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE:** questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor P. B.; RONCARATI, Mariana. Infâncias, Tempos e Espaços: Tecendo Ideias. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil:** Formação e Responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil,** Porto Alegre, Ano I n.1, p. 6-9, abr./jul.2003.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria C.; SHIROMA, Oto. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FERNANDES, Cleoni M. B. Diálogos epistemológicos nas licenciaturas: re-invenção e mediações em campos movediços? In: FORSTER, Mari M. dos S.; BROILO, Cecilia L. (Orgs.) **Licenciaturas, Escolas e Conhecimento.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.23, n. 80, p.136-167, set./2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.28, n. 100,

p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: características e dilemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf**.** Acesso em 01 de set. de 2015.

GATTI, Bernadete A (Org.). **O trabalho docente:** avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, Bernadete A; SÁ BARRETO, Elba. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf. Acesso em: 01 de set. de 2015.

GATTI, Bernadete. Entrevista. **Cadernos Cenpec,** São Paulo, v.4, n. 2, p. 248-275, 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283. Acesso em: 20 de out. 2015.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

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. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação na infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, sup. 4, p. 7-14, 2001. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo1.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2015.

_____. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. 2005. **Pró-Posições**, Campinas, v.16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005. Disponível em:

http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/48_artigos_kishimototm.pdf . Acesso em: 03 de novembro de 2015.

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

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lucia; PALHARES, Marina S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KUENZER, Acácia. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

_____. As Políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-179, dez.1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 27, n.96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796. Acesso em: 13 de julho de 2015.

LEITE, Yoshie U. F. Formação dos Profissionais em educação infantil: Pedagogia x Norma Superior. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MAUÉS, Oglaíses C. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, Elisa B; OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOSS, Peter. Reconceituzalizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Anelise et al. Nos relatos de professores, conquistas e ambiguidades da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

NUNES, Maria F.; FILHO, Aristeo G. Direitos da Criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria F.; CARVALHO, Maria C. (Orgs.). **Educação Infantil:** Formação e Responsabilidade. Campinas/SP: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. **Pátio Educação Infantil,** Porto Alegre, ano I, n. 2, p.6-9, ago./nov. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa, 2007. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo**,** v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 de out. 2015.

SILVA, Carmen S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Identidade. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA, Ana P. S.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a pratica se encontram? Caxambu, MG, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF. Acesso em: 12 de maio de 2015.

SHIROMA, Eneide; SCHENIDER, Mara C. Professores em Exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v.6,

n.1, p. 31-44, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1904. Acesso em: 27 de março de 2015.

TIRIBA, Léa; BARBOSA, Silvia Néli; SANTOS, Núbia. O cotidiano da Educação Infantil: Buscando interações de Qualidade. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil:** Formação e Responsabilidade. Campinas/SP: Papirus, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

ANEXOS

MATRIZES CURRICULARES DAS LICENCIATURAS

CURSO: ARTE (Licenciatura) (555 – Tarde – Cur. 2014)

C. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES								C/H
			1ª		2ª		3ª		4ª		
			1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	
2813	DEART/G	Arte e Ensino I	3								102
2814	DEART/G	História das Artes I	3								102
2815	DEART/G	Percepção	2								68
2816	DEART/G	Psicologia da Arte	2								68
2817	DEART/G	Teoria da Arte	3								102
2832	DELET/G	Leitura e Produção do Texto Acadêmico	3								51
2833	DEART/G	Linguagens Artísticas Integradas**	3								51
2834	DEART/G	Tópicos Especiais I**	3								51
2835	DELET/G	Análise do Discurso		3							51
2836	DEART/G	Projeto em Linguagens Artísticas Integradas* (**)		3							51
2818	DEART/G	Arte e Ensino II			3						102
2819	DEART/G	Estética			3						102
2820	DEART/G	História das Artes II			3						102
2821	DEART/G	Pesquisa em Arte I			2						68
2837	DEART/G	Arte e Diversidade			2						34
2838	DEART/G	Corpo Artístico**			3						51
2839	DEART/G	Manifestações Artísticas Brasileiras**			3						51
2840	DEART/G	Tópicos Especiais II**			3						51
2841	DELET/G	LIBRAS				3					51
2842	DEART/G	Projeto em Corpo Artístico* (**)				3					51
2843	DEART/G	Projeto em Manifestações Artísticas Brasileiras* (**)				3					51
2822	DEART/G	Arte e Ensino III					3				102
2823	DEART/G	Estágio Supervisionado em Arte para o Ensino Fundamental					4				136
2824	DEART/G	História das Artes III					3				102
2825	DEART/G	Pesquisa em Arte II					2				68
2844	DEART/G	Poéticas Participativas**					3				51
2845	DEART/G	Semiótica					3				51
2846	DEART/G	Tópicos Especiais III**					3				51
2847	DEART/G	Arte Africana e Afro-Brasileira						3			51
2848	DEART/G	Projeto em Poéticas Participativas* (**)						3			51
2826	DEHIS/G	Cultura e Arte no Brasil							3		102
2827	DEART/G	Estágio Supervisionado em Arte para o Ensino Médio							4		136
2849	DEART/G	Arte e Tecnologia**							3		51
2850	DEART/G	Espaços Limiares**							3		51
2851	DEART/G	Tópicos Especiais IV**							3		51
2852	DEART/G	Projeto em Arte e Tecnologia* (**)								3	51
2853	DEART/G	Projeto em Espaços Limiares* (**)								3	51
		SUBTOTAL (horas-aula)	22	19	22	20	21	18	16	13	2567
		Optativas (horas-aula)									204
		SUBTOTAL (horas-aula)									2771
		SUBTOTAL (horas)									2309
		Atividades Complementares (horas)									200
		Estágio Supervisionado (horas)									230
		Trabalho de Pesquisa em Arte (horas)									200
		TOTAL (horas)									2939

Obs.: (*) Disciplinas que compõem as 400 horas de Prática de Ensino. (**) Disciplinas com possibilidade de oferta concentrada.Início: 2014.

CURSO:CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/Licenciatura (Manhã*** e Noite)

			SÉRIES				
CÓD. D.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª	4ª	C/H
0875	DEMAT/G	Bioestatística	2				68
0872	DEBIO/G	Biologia Celular*	3				102
2559	DEBIO/G	Embriologia Comparada*	2				68
2560	DEFIL/G	Epistemologia das Ciências Biológicas	2				68
2561	DEFIS/G	Física Geral*	2				68
2562	DEGEO/G	Geologia*	2				68
2563	DELET/G	Libras	2				68
2564	DEBIO/G	Morfologia e Anatomia Vegetal*	3				102
2207	DEPED/G	Organização e Funcionamento da Educação Básica	2				68
2565	DEPED/G	Psicologia da Educação	2				68
2566	DEQ/G	Química Geral*	2				68
2567	DEBIO/G	Anatomia e Fisiologia Humana*		3			102
2568	DEBIO/G	Bioquímica*		3			102
2569	DEPED/G	Didática*		2			68
2570	DEBIO/G	Ecologia Geral*		3			102
2571	DEBIO/G	Genética Geral*		2			68
2572	DEBIO/G	Histologia*		3			102
2573	DEBIO/G	Instrumentação do Ensino de Ciências*		3			102
2574	DEBIO/G	Sistemática Vegetal I*		3			102
2575	DEBIO/G	Zoologia I*		3			102
2576	DEBIO/G	Biofísica*			2		68
2577	DEBIO/G	Ecologia de Populações e Comunidades*			2		68
2578	DEBIO/G	Estágio Supervisionado em Ciências – Ensino Fundamental			4		136
2579	DEBIO/G	Genética Molecular*			3		102
2580	DEBIO/G	Instrumentação do Ensino de Biologia*			3		102
2581	DEBIO/G	Introdução à Pesquisa Biológica			2		68
2582	DEBIO/G	Parasitologia*			2		68
2583	DEBIO/G	Sistemática Vegetal II*			3		102
2584	DEBIO/G	Zoologia II*			3		102
2585	DEBIO/G	Biologia Evolutiva*				2	68
2586	DEBIO/G	Educação Ambiental*				2	68
2587	DEBIO/G	Estágio Supervisionado em Biologia – Ensino Médio				4	136
2588	DEBIO/G	Fisiologia Animal Comparada*				2	68
2589	DEBIO/G	Fisiologia Vegetal*				3	102
2590	DEBIO/G	Microbiologia e Imunologia*				2	68
---	---	Optativa				2	68
2591	DEBIO/G	Paleontologia*				2	68
2592	DEBIO/G	Pesquisa em Ensino em Ciências Biológicas*				2	68
2593	DEBIO/G	Zoologia III*				3	102
		SUBTOTAL (horas/aula)	24	25	24	24	3298
		SUBTOTAL (horas)					2748
		Atividades Complementares Obrigatórias (horas)					200
		Estágio Supervisionado em Biologia – Ensino Médio** (horas)					100
		Estágio Sup. em Ciências – Ensino Fundamental** (horas)					100
		Trabalho de Conclusão de Curso (horas)					150
		TOTAL (horas)					3298

(*) Disciplinas e atividades que compõem a Prática de Ensino (400 horas)
(**) Carga horária destinada ao aluno para a preparação de suas atividades e encontros de supervisão com o professor orientador de estágio, e em escola concedente de estágio.
(***) Oferta de vestibular desativada, a partir de 2015. Início: 2011. Integralização: mínima - 4 anos / máxima - 6 anos

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CURSO: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Licenciatura (Manhã*** e Noite)

CÓD. D.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	C/H
2594	DEBIO/G	Aplicação de Marcadores Moleculares	68
2595	DEBIO/G	Bioética e Biossegurança	68
2596	DEBIO/G	Bioindicadores	68
2597	DEBIO/G	Bioinformática	68
2598	DEBIO/G	Biologia da Conservação e Estratégias de Conservação *in situ* e *ex situ*	68
2599	DEBIO/G	Biologia do Solo	68
2600	DEBIO/G	Biologia Marinha	68
2601	DEBIO/G	Citogenética Vegetal	68
2602	DEBIO/G	Ecofisiologia Vegetal	68
2603	DEBIO/G	Etologia	68
2604	DEBIO/G	Evolução Humana	68
2605	DEBIO/G	Genética Humana	68
2606	DEBIO/G	Microbiologia Aplicada	68
2607	DEBIO/G	Morfologia Interna de Insetos	68
2608	DEBIO/G	Paleogeografia e Paleoclima	68
2609	DEBIO/G	Projetos e Programas em Educação Ambiental	68
2610	DEBIO/G	Tópicos Avançados em Bioquímica	68
2611	DEBIO/G	Tópicos Especiais em Anatomia Vegetal	68
2612	DEBIO/G	Toxicologia de Algas	68

(***) Oferta de vestibular desativada, a partir de 2015. Início: 2011 Integralização: mínima - 4 anos / máxima - 6 anos

CURSO: FILOSOFIA - Licenciatura (110 – Noite – Cur. 2014)

			SÉRIES				
CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª	4ª	C/H
2854	DEFIL/G	Antropologia Filosófica	2				68
2855	DEFIL/G	Filosofia e Direitos Humanos*	3				102
2856	DEFIL/G	História da Filosofia I	4				136
2857	DEFIL/G	Introdução à Prática de Ensino de Filosofia*	3				102
2858	DEFIL/G	Lógica	4				136
2859	DEFIL/G	Metodologia de Pesquisa em Filosofia	2				68
2860	DEPED/G	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	2				68
2861	DEHIS/G	Sociologia	2				68
2862	DEFIL/G	Ética		4			136
2863	DEFIL/G	Filosofia da Ciência		2			68
2864	DEFIL/G	Filosofia da Educação		3			102
2865	DEFIL/G	História da Filosofia II		4			136
2866	DEFIL/G	Metodologia de Ensino de Filosofia*		4			136
2867	DEFIL/G	Teoria do Conhecimento		4			136
2868	DEFIL/G	Estágio Supervisionado em Filosofia I			4		136
2869	DEFIL/G	Filosofia da Linguagem			2		68
2870	DEFIL/G	Filosofia Política			3		102
2871	DEFIL/G	História da Filosofia III			4		136
2872	DEFIL/G	Metafísica			4		136
2873	DEFIL/G	Prática de Ensino de Filosofia I*			3		102
2874	DEFIL/G	Tópicos Especiais em Filosofia I			2		68
2875	DEFIL/G	Estágio Supervisionado em Filosofia II				4	136
2876	DEFIL/G	Estética				3	102

2877	DEFIL/G	Filosofia da Mente				2	68
2878	DEFIL/G	Filosofia Intercultural				2	68
2879	DEFIL/G	História da Filosofia IV				4	136
2880	DELET/G	LIBRAS				2	68
2881	DEFIL/G	Prática de Ensino de Filosofia II*				3	102
2882	DEFIL/G	Tópicos Especiais em Filosofia II				2	68
		SUBTOTAL (horas-aula)	22	21	22	22	2958
		SUBTOTAL (horas)					2465
		Atividades Complementares (eventos) (horas)					200
		Atividades Complementares (TCC) (horas)					100
		Estágio Supervisionado (horas)					174
		TOTAL (horas)					2939

(*) Disciplinas que compõem as 400 horas de Prática de Ensino. Início: 2014 Integralização: mínima - 4 anos / máxima - 7 anos

CURSO: FÍSICA - Licenciatura (420 – Noite – Cur. 2009)

			SÉRIES				
CÓD. D.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª	4ª	C/H
0127	DEMAT/G	Álgebra Linear	2				68
1968	DEMAT/G	Cálculo A	4				136
0129	DEFIS/G	Física I	6				204
0806	DEFIS/G	Física Experimental I*	3				102
1969	DEQ/G	Química Geral III	3				102
0132	DEMAT/G	Vetores e Geometria Analítica	2				68
0805	DEMAT/G	Estatística e Probabilidade	2				68
2094	DEMAT/G	Cálculo B		4			136
0135	DEFIS/G	Física II		6			204
0809	DEFIS/G	Física Experimental II*		3			102
2095	DEFIS/G	Metodologia do Ensino em Física I*		2			68
2096	DEFIS/G	Metodologia da Pesquisa em Física		2			68
2097	DEPED/G	Organização e Funcionamento da Educação Básica*		2			68
2098	DEPED/G	Psicologia da Educação		2			68
2099	DEPED/G	Didática*		2			68
2100	DEHIS/G	História e Filosofia da Ciência			2		68
2108	DEFIS/G	Estágio Supervisionado em Física I			4		136
0140	DEFIS/G	Física Moderna			4		136
0141	DEFIS/G	Laboratório de Física Moderna*			4		136
0142	DEFIS/G	Mecânica Clássica			2		68
2101	DEFIS/G	Metodologia do Ensino em Física II*			4		136
---	---	Optativa I			2		68
0134	DEFIS/G	Cálculo Numérico e Computação Aplicados à Física				3	102
0144	DEFIS/G	Eletrodinâmica				2	68
2102	DEFIS/G	Estágio Supervisionado em Física II				4	136
2103	DELET/G	Noções de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS*				2	68
2104	DEFIS/G	Instrumentação para o Ensino de Física*				4	136
---	---	Optativa II				2	68
0149	DEFIS/G	Termodinâmica				2	68
0150	DEFIS/G	Tópicos de Física Aplicada*				2	68
		SUBTOTAL (horas-aula)	22	23	22	21	2992
		SUBTOTAL (horas)					2493
		Atividades Complementares (horas)					100
		Estágio Curricular (horas)					204
		Trabalho de Conclusão de Curso (horas)					100
		TOTAL (horas)					2897

(*) Disciplinas que compõem a Prática de Ensino (C/H:408) Início: 2009 Integralização: mínima - 4 anos / máxima - 6 anos

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CURSO: FÍSICA – Licenciatura (420 – Noite – Cur. 2009)

CÓD. D.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	C/H
2105	DEFIS/G	Introdução à Astronomia	68
0155	DEFIL/G	Epistemologia das Ciências Naturais	68
0156	DELET/G	Espanhol Instrumental	68
0158	DEFIS/G	Estudos Avançados em Ensino de Física	68
0159	DEFIS/G	Estudos Avançados em Física	68
0160	DEFIL/G	Ética	68
2106	DEFIS/G	Introdução à Física Estatística	68

0164	DELET/G	Inglês Instrumental	68
2107	DEFIS/G	Introdução à Física do Estado Sólido	68
0143	DEFIS/G	Métodos da Física Teórica	68

CURSO: GEOGRAFIA - Licenciatura Plena (130 – Noite – Cur. S-2009)

CÓD.	DEPTO.	DISCIPLINAS	SÉRIE/SEMESTRE								C/H
			1ª		2ª		3ª		4ª		
			1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	
0975	DEGEO/G	Cartografia Geral	4								68
0976	DEGEO/G	Fundamentos de Geografia Física	4								68
0977	DEGEO/G	Geografia da População e Movimentos Migratórios	4								68
0978	DEGEO/G	Geologia	4								68
0979	DEGEO/G	História do Pensamento Geográfico	4								68
0980	DEGEO/G	Cartografia Temática		4							68
0983	DEPED/G	Educação, Sociedade e Ensino de Geografia*		4							68
0982	DEGEO/G	Geografia Econômica		4							68
0984	DEGEO/G	Processos Geológicos		4							68
0981	DEGEO/G	Teorias da Geografia		4							68
0985	DEGEO/G	Climatologia			4						68
0987	DEGEO/G	Geografia Política			4						68
0988	DEGEO/G	Metodologia de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia *			4						68
0986	DEGEO/G	Prática de Observação da Escola e Prática Pedagógica ao Professor de Geografia*			4						68
0934	DEPD/G	Psicologia da Educação			4						68
0989	DEPED/G	Didática Aplicada a Geografia*				4					68
0991	DEGEO/G	Geomorfologia				4					68
0994	DEHIS/G	Introdução à Sociologia				2					34
0992	DEGEO/G	Métodos de Pesquisa em Geografia				4					68
0993	DEPED/G	Políticas Educacionais e Ensino de Geografia				4					68
0990	DEGEO/G	Prática e Pesquisa em Ensino de Geografia*				4					68
0995	DEGEO/G	Estágio Supervisionado para Ensino Fundamental I					4				68
0996	DEGEO/G	Geografia Agrária					4				68
0997	DEGEO/G	Geografia Cultural					4				68
0998	DEGEO/G	Hidrogeografia					4				68
0999	DEGEO/G	Organização do Espaço Mundial					4				68
2109	DEGEO/G	Metodologia de Ensino de Geografia*					4				68
1000	DEGEO/G	Tópicos Especiais I					2				34
1001	DEGEO/G	Biogeografia						4			68
1002	DEGEO/G	Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental II						4			68
1003	DEGEO/G	Geografia Urbana						4			68
1004	DEGEO/G	Geotecnologias Aplicadas à Geografia						4			68
1005	DEGEO/G	Tecnologias das Representações do Espaço e Metodologia para o Ensino de Geografia*						4			68
2110	DEGEO/G	Trabalho de Campo						4			68
1006	DEGEO/G	Tópicos Especiais II						2			34
1007	DEGEO/G	Estágio Supervisionado para Ensino Médio I							4		68
1008	DEGEO/G	Geomorfologia do Quaternário							4		68
1009	DEGEO/G	Organização do Espaço Brasileiro							4		68
1010	DEGEO/G	Redes e Organização do Território							4		68
2111	DELET/G	Língua Brasileira de Sinais (Libras)							4		68
1011	DEGEO/G	Seminários de Pesquisa em Geografia I							2		34
1016	DEGEO/G	Estágio Supervisionado para Ensino Médio II								4	68
1012	DEGEO/G	Geografia da Produção e da Circulação								4	68
1013	DEGEO/G	Geomorfologia Ambiental								4	68
1014	DEGEO/G	Organização do Espaço Paranaense								4	68
1015	DEGEO/G	Seminários de Pesquisa em Geografia II								2	34
		SUBTOTAL (horas-aula)	20	20	20	22	26	26	22	18	2958
		SUBTOTAL (horas)									2465
		Atividades Complementares (horas)									100
		Estágio Curricular (horas)									174
		Trabalho de Conclusão de Curso (horas)									100
		TOTAL (horas)									2839

(*) Carga horária de Prática de Ensino distribuída pelas disciplinas.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CURSO: GEOGRAFIA - Licenciatura (130 – Noite – Cur. 2014)

CÓD. D.	DEPTO.	DISCIPLINAS	SÉRIE/SEMESTRE						C/H
			1ª	2ª	3ª		4ª		
					1º	2º	1º	2º	
2883	DEGEO/G	Cartografia*	4						136
2884	DEGEO/G	Geografia Econômica	4						136
2885	DEGEO/G	Geologia*	4						136
2886	DEGEO/G	Introdução à Ciência Geográfica	4						136
2887	DEGEO/G	Introdução à Pesquisa em Geografia	2						68
2888	DEHIS/G	Introdução à Sociologia	2						68
2889	DEGEO/G	Climatologia		4					136
2890	DEGEO/G	Geografia Agrária		4					136
2891	DEGEO/G	Geografia da População		2					68
2892	DEGEO/G	Geografia Urbana		4					136
2893	DEGEO/G	Geomorfologia*		4					136
2894	DEGEO/G	Prática de Observação no Ensino de Geografia*		4					136
2895	DEPED/G	Psicologia da Educação*		2					68
2896	DEGEO/G	Estágio Supervisionado em Geografia I			4				136
2897	DEGEO/G	Geotecnologias Aplicadas à Geografia			4				136
2898	DEGEO/G	Hidrogeografia			4				136
2899	DEGEO/G	Metodologia de Ensino de Geografia *			4				136
2900	DEGEO/G	Organização do Espaço Mundial			4				136
2901	DEGEO/G	Didática Aplicada à Geografia *			4				68
---	---	Optativa I				4			68
2902	DEGEO/G	Biogeografia *					4		136
2903	DEGEO/G	Estágio Supervisionado em Geografia II					4		136
2904	DEGEO/G	Organização do Espaço Brasileiro					4		136
2905	DELET/G	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS*						4	68
---	---	Optativa II					4		68
2906	DEGEO/G	Organização do Espaço Paranaense					4		68
2907	DEGEO/G	Pedologia						4	68
		SUBTOTAL (horas aula)	20	24	24		20		2992
		SUBTOTAL (horas)							2493
		Atividades Complementares (horas)							200
		Estágio Curricular (horas)							180
		TOTAL (horas)							2873

CURSO: HISTÓRIA - Licenciatura (140 – Manhã e Noite – Cur. 2012)

			SÉRIES				
CÓD. D.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª	4ª	C/H
2740	DEHIS/G	Antropologia Cultural	3				102
2741	DEFIL/G	Filosofia	3				102
2742	DEHIS/G	História Antiga*	4				136
2743	DEHIS/G	História Medieval*	4				136
2744	DEHIS/G	Introdução aos Estudos Históricos*	3				102
2745	DEPED/G	Psicologia da Educação*	2				68
2746	DEHIS/G	Sociologia*	4				136
2747	DEPED/G	Didática para o Ensino de História*		3			102
2748	DEHIS/G	História da África e da Cultura Afro-Brasileira*		3			102
2749	DEHIS/G	História das Religiões*		4			136
2750	DEHIS/G	História do Brasil I*		4			136
2751	DEHIS/G	História Moderna*		4			136
2752	DEHIS/G	Teoria da História I		3			102
2753	DEHIS/G	Tópicos Especiais I		2			68
2754	DEHIS/G	Estágio Supervisionado I			4		136
2755	DEHIS/G	História Contemporânea I*			3		102
2756	DEHIS/G	História da América I*			3		102
2757	DEHIS/G	História do Brasil II*			3		102
2758	DEHIS/G	História do Paraná*			3		102
2759	DELET/G	LIBRAS			2		68
2760	DEHIS/G	Teoria da História II			4		136
2761	DEHIS/G	Tópicos Especiais II			2		68
2762	DEHIS/G	Estágio Supervisionado II				4	136
2763	DEHIS/G	História Contemporânea II*				3	102
2764	DEHIS/G	História da América II*				3	102
2765	DEHIS/G	História do Brasil III*				4	136
2766	DEHIS/G	História e Ensino*				3	102
2767	DEHIS/G	História e Pesquisa*				3	102
2768	DEHIS/G	Historiografia Brasileira				3	102
2769	DEHIS/G	Tópicos Especiais III				2	68
		SUBTOTAL (horas-aula)	23	23	24	25	3230
		SUBTOTAL (horas)					2691
		Atividades Complementares (horas)					200
		Estágio Supervisionado (horas)					180
		TOTAL					3071

CURSO: LETRAS – Licenciatura (520 - Noite - Cur. 2010)
HABILITAÇÃO: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

			SÉRIES				
CÓD. D.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª	4ª	C/H
2358	DELET/G	Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I	3				102
2362	DELET/G	Descrição Linguística de Inglês I	2				68
2356	DELET/G	Introdução aos Estudos Linguísticos	3				102
2357	DELET/G	Introdução aos Estudos Literários	3				102
2363	DELET/G	Laboratório de Leitura e Produção Textual*	4				136
2359	DELET/G	Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa I	3				102
2355	DEFIL/G	Linguagem e Filosofia	2				68
2360	DELET/G	Linguagem, Educação e Sociedade*	2				68
2361	DEPED/G	Psicologia da Educação*	2				68
2440	DELET/G	Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II		3			102
2441	DELET/G	Descrição Linguística de Inglês II		2			68
2442	DELET/G	Laboratório de Pesquisa em Letras*		2			68
2443	DELET/G	Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa II		3			102
2444	DELET/G	Língua Inglesa e Ensino*		2			68
2445	DELET/G	Linguística I		4			136
2446	DELET/G	Literatura Inglesa I		4			136
2447	DEPED/G	Noções de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS		2			68
2448	DELET/G	Teoria Literária I		2			68
2449	DELET/G	Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III			3		102
2450	DELET/G	Estágio Supervisionado I			4		136
2451	DELET/G	Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa III			3		102
2452	DELET/G	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa*			3		102
2453	DELET/G	Linguística II			3		102
2454	DELET/G	Literatura Inglesa II			3		102
2455	DELET/G	Literatura Norte-Americana I			3		102
2456	DELET/G	Teoria Literária II			2		68
2457	DELET/G	Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa IV				3	102
2458	DELET/G	Ensino da Literatura e das Artes na Língua Inglesa*				2	68
2459	DELET/G	Estágio Supervisionado II				4	136
2460	DELET/G	Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa IV				3	102
2461	DELET/G	Literatura Norte-Americana II				4	136
---	---	Optativa				3	102
		SUBTOTAL (horas-aula)	24	24	24	19	3094
		SUBTOTAL (horas)					2578
		Estágio Supervisionado em Campo (horas)					174
		Atividades Complementares (horas)					200
		Trabalho de Conclusão de Curso (horas)					100
		TOTAL (horas)					3052

(*) Disciplinas que compõem a Prática de Ensino.
Obs. 1: Todas as disciplinas poderão ter até 20% de sua carga horária total ministradas a distância, a critério do professor responsável pela disciplina.
Obs. 2: A disciplina Optativa, do quarto ano do curso, poderá ser ofertada em duas áreas: Estudos Linguísticos e Estudos Literários, podendo o aluno escolher a área preferida. Cada área somente será ofertada se houver no mínimo de 40% dos alunos do total da turma.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CURSO: LETRAS – Licenciatura (520 - Noite – Cur. 2010)
HABILITAÇÃO: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	C/H
2462	DELET/G	Tópicos Especiais de Literatura de Língua Inglesa	102
2463	DELET/G	Tópicos Especiais em Estudos de Língua Inglesa	102

CURSO: MATEMÁTICA (210 – Manhã e Noite – Cur. 2009)

			SÉRIES						
CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª	4ª	Teó	Prá	C/H
1910	DEMAT/G	Cálculo I	4				136		136
1911	DEMAT/G	Desenho Geométrico e Geometria Descritiva*	4				119	17	136
1912	DEMAT/G	Fundamentos de Matemática Elementar*	4				68	68	136
1913	DELET/G	Linguagem, Informação e Comunicação	2				68		68
0783	DEMAT/G	Lógica Matemática	2				68		68
1914	DEPED/G	Psicologia da Cognição*	2				34	34	68
0785	DEMAT/G	Vetores e Geometria Analítica	4				136		136
2113	DEMAT/G	Álgebra Linear		4			136		136
2114	DEMAT/G	Cálculo II		4			136		136
2115	DEMAT/G	Didática da Matemática*		3				102	102
2116	DEFIL/G	Filosofia da Matemática		2			68		68
2117	DEMAT/G	Fundamentos de Geometria Euclidiana		4			136		136
2118	DEMAT/G	Instrumentalização para o Ensino de Matemática I*		2				68	68
---	---	Optativa		2			68		68
2119	DECOMP/G	Programação Computacional*		3			51	51	102
2120	DEMAT/G	Álgebra			4		136		136
2121	DEMAT/G	Cálculo III			3		102		102
0788	DEMAT/G	Cálculo Numérico			3		102		102
2122	DEMAT/G	Estágio Supervisionado em Matemática I			4		136		136
2123	DEMAT/G	Estatística e Probabilidade *			3		51	51	102
2124	DEMAT/G	História da Matemática *			2		34	34	68
2125	DEMAT/G	Instrumentalização p/ o Ensino de Matemática II*			2			68	68
---	---	Optativa			2		68		68
2126	DEMAT/G	Análise Matemática				4	136		136
2127	DEMAT/G	Cálculo IV				3	102		102
2128	DEMAT/G	Estágio Supervisionado em Matemática II				4	136		136
2129	DEFIS/G	Física Geral e Experimental*				4	68	68	136
2130	DELET/G	Noções de Língua Brasileira de Sinais - Libras				2	68		68
---	---	Optativa				2	68		68
2131	DEMAT/G	Tópicos em Educação Matemática*				2		68	68
2132	DEMAT/G	Tópicos em Matemática*				2	34	34	68
		SUBTOTAL (horas-aula)	22	24	23	23	2465	663	3128
		SUBTOTAL (horas)							2606
		Atividades complementares (horas)							200
		Estágio Supervisionado extra-classe (horas)							174
		TOTAL (horas)							2980

CURSO: PEDAGOGIA: DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL (590 – Manhã e Noite Cur. 2009)

			SÉRIE/SEMESTRE					
CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª		4ª	C/H
					1	2		
1970	DEPED/G	Fundamentos da Educação Infantil	3					102
1971	DEPED/G	Fundamentos Filosóficos da Educação	3					102
1972	DEPED/G	Fundamentos Históricos da Educação	3					102
1973	DEPED/G	Introdução à Pedagogia: Organização do Trabalho Pedagógico	2					68
1974	DELET/G	Noções de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	2					68
1975	DEPED/G	Novas Tecnologias Aplicadas à Educação*	2					68
1976	DEPED/G	Psicologia da Educação I	3					102
1977	DEPED/G	Sociologia da Educação I	3					102
1978	DEPED/G	Pedagogia e Movimento: Jogos e Brincadeiras*	2					68
2154	DEPED/G	Didática*		4				136
2155	DEPED/G	Fundamentos Filosóficos da Educação Brasileira		3				102
2156	DEPED/G	História da Educação no Brasil		3				102
2157	DEPED/G	Metodologia da Educação Infantil*		3				102
2158	DEPED/G	Pesquisa em Educação I		2				68
2159	DEPED/G	Psicologia da Educação II		3				102
2160	DEPED/G	Sociologia da Educação II		3				102
2161	DEPED/G	Teoria e Metodologia da Alfabetização*		4				136
2162	DEPED/G	Estágio Supervisionado na Educação Infantil			4			68
2163	DEPED/G	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental				4		68
2164	DEPED/G	Gestão em Instituições Escolares e Não Escolares			3			102
2165	DEPED/G	Pesquisa em Educação II			2			68
2166	DEPED/G	Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica.			4			136
2167	DEPED/G	Teoria e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*			2			68
2168	DEPED/G	Teoria e Metodologia do Ensino da Arte*			2			68
2169	DEPED/G	Teoria e Metodologia do Ensino de História e Geografia*			4			136
2170	DEPED/G	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza e Matemática*			4			136
2171	DEPED/G	Currículo da Educação Básica					3	102
2172	DEPED/G	Educação de Jovens e Adultos					2	68
2173	DEPED/G	Estágio Supervisionado em Gestão nas Instituições Escolares e não Escolares					4	136
2174	DEPED/G	Estágio Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio					3	102
2175	DEPED/G	Teoria e Metodologia da Educação Especial e Inclusiva*					4	136
2176	DEPED/G	Pesquisa em Educação III - Trabalho de Conclusão de Curso					2	68
2177	DEPED/G	Planejamento e Avaliação					3	102
		SUBTOTAL (horas-aula)	23	25	25		21	3196
		SUBTOTAL (horas)						2663
		Atividades Complementares (horas)						200
		Estágio Supervisionado (horas)						350
		TOTAL (horas)						3213

CURSO: QUÍMICA, Licenciatura (280 – Noite – S-2011)

			SÉRIE/SEMESTRE										
C. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	1ª		2ª		3ª		4ª		C/H		C/H Total
			1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	Teo	Pra	
2488	DEMAT/G	Cálculo I	6								102		102
2547	DEQ/G	Informática Aplicada ao Ensino de Química*	2									34	34
2548	DEQ/G	Química Geral Experimental*	5									85	85
2549	DEQ/G	Química Geral I	4								68		68
2491	DEQ/G	Química Inorgânica	4								68		68
2494	DEMAT/G	Cálculo II		4							68		68
2495	DEFIS	Física I		6							102		102
0939	DEPED/G	Organização e Funcionamento da Educação Básica*		4							68		68
2550	DEQ/G	Química Geral II		4							68		68
2492	DEQ/G	Química Inorgânica Experimental*		2								34	34
2498	DEMAT/G	Calculo III			4						68		68
2551	DEQ/G	Ciência, Tecnologia e Sociedade			3						51		51
2503	DEFIS/G	Física Experimental			4							68	68
2499	DEFIS/G	Física II			6						102		102
2502	DEQ/G	Termodinâmica			4						68		68
0934	DEPED/G	Psicologia da Educação				4					68		68
2500	DEQ/G	Química Analítica Qualitativa				3					51		51
2501	DEQ/G	Química Analítica Qualitativa Experimental*				5						85	85
2504	DEQ/G	Química Inorgânica Estrutural				4					68		68
2507	DEQ/G	Química Quântica				4					68		68
2508	DEQ/G	Cinética Química					4				68		68
2511	DEQ/G	Química dos Complexos					4				68		68
2516	DEQ/G	Química dos Complexos Experimental*					4					68	68
2505	DEQ/G	Química Orgânica Experimental I*					4					68	68
2506	DEQ/G	Química Orgânica I					4				68		68
2552	DEQ/G	A Pesquisa no Ensino de Química						2			34		34
0926	DEPED/G	Didática*						4			68		68
2514	DEQ/G	Eletroquímica						4			68		68
2553	DEQ/G	Estágio Supervisionado em Ensino de Química I						3				51	51
2509	DEQ/G	Química Analítica Quantitativa						3			51		51
2510	DEQ/G	Química Analítica Quantitativa Experimental*						5				85	85
2554	DEQ/G	Estágio Supervisionado em Ensino de Química II							4			68	68
2521	DEQ/G	Físico-Química Experimental*							4			68	68
2555	DEQ/G	Instrumentação para o Ensino de Química I*							4			68	68
2556	DELET/G	Libras*							2		34		34
2512	DEQ/G	Química Orgânica Experimental II*							4			68	68
2513	DEQ/G	Química Orgânica II							4		68		68
2557	DEQ/G	Estágio Supervisionado em Ensino de Química III								5		85	85
2558	DEQ/G	Instrumentação para o Ensino de Química II*								5		85	85
0954	DEGEO/G	Mineralogia								4	68		68
2522	DEQ/G	Química Analítica Instrumental								4	68		68
2523	DEQ/G	Química Orgânica Instrumental								4	68		68
		SUBTOTAL (horas-aula)	21	20	21	20	20	21	22	22	1819	1020	2839
		SUBTOTAL (horas)											2365
		Estágio Supervisionado(horas)								x			340
		Atividades Complementares (horas)											200
		TOTAL (horas)											2905

APÊNDICE

Questionário

VOCÊ ESTA SENDO CONVIDADA (O) A RESPONDER UM QUESTIONÁRIO PARA UMA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO. ESCLARECEMOS QUE SUA IDENTIDADE (NOME) NÃO SERÁ MENCIONADA EM NENHUM MOMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DA REDAÇÃO DO TEXTO DA PESQUISA.

PROJETO: "O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CURSOS DE LICENCIATURAS: DESENCONTROS NA FORMAÇÃO INICIAL", desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação na UNICENTRO – Guarapuava/PR, pela aluna Simone Bastos Nascimento sob a orientação da Prof.ª Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira, docente do Programa.

A. Qual sua formação em Nível Médio?
( ) Nível Médio Magistério Presencial
( ) Nível Médio Magistério a Distância
( ) Outro. Qual?_____

B. Qual sua formação em Nível Superior?
( ) Graduação em Pedagogia concluída ( )Presencial ( ) A distância
( )Graduação em Pedagogia em andamento ( )Presencial ( )A distância
( )Graduação em outra licenciatura concluída- Qual? _____ ( )Presencial
( ) A distância
( ) Graduação em outra licenciatura em andamento- Qual? _____ ( )Presencial
( ) A distância

C. Possui Especializaçao?
( )Especialização- Qual? _____
( ) Mestrado – Qual?_____
( ) Doutorado – Qual?_____
( )Outra- Qual? _____

D.Há quanto tempo é professor/a de Educação Infantil?
( ) menos de 1 ano. Você recebeu alguma preparação prévia para atuar junto à criança pequena? _____
( ) de 1 a 2 anos. Você recebeu alguma preparação prévia para atuar junto à criança pequena?_____
( ) 2 a 5 anos
( ) 5 a 10 anos
( ) mais de 10 anos

E.Há quanto tempo trabalha nesta instituição de Educação Infantil?
( ) menos de 1 ano
( ) de 1 a 2 anos
( ) 2 a 5 anos
( ) 5 a 10 anos
( ) mais de 10 anos

F.Qual sua jornada de trabalho diária?
( ) 4 horas
( )6 horas
( )8 horas
( )mais de 8 horas
( )Outra- Especifique_____

G.Qual seu regime de trabalho?

( ) Concursado/a CLT. Você prestou prova específica para professor/a de educação infantil?_____
( ) Concursado/a Estatutário, Você prestou prova específica para professor/a de educação infantil?_____
( )Contratado/a estagiário
( )Outro- Especificar_____

H- Qual a função que você desempenha no Centro de Educação Infantil?
( ) Auxiliar de turma de crianças de 0 a 1 ano;
( ) Auxiliar de turma de crianças de 1 a 2 anos;
( ) Auxiliar de turma de crianças de 2 a 3 anos;
( ) Auxiliar de turma de crianças de 3 a 4 anos;
( ) Auxiliar de turma de crianças de 4 a 5 anos;
( ) Auxiliar volante, fica um dia ou algumas horas em cada turma;
( ) Regente de turma de crianças de 0 a 1 ano;
( ) Regente de turma de crianças de 1 a 2 anos;
( ) Regente de turma de crianças de 2 a 3 anos;
( ) Regente de turma de crianças de 3 a 4 anos;
( ) Regente de turma de crianças de 4 a 5 anos;
Outro – Especificar:_____

I.Você está continuando ou pretende continuar a sua formação docente?
( ) Não
( ) Sim- Especificar _____

J.Sobre a formação continuada ofertada pela mantenedora da instituição em que você trabalha (Secretaria Municipal de Educação e Cultura):
( ) Não acontece.
( ) Acontece, mas de forma bastante esporádica e ineficiente.
( ) Acontece com frequência, porém aborda temas que não são específicos ou relevantes para a educação infantil.
( ) Acontece com frequência e regularidade, abordando temas pertinentes para a atuação pedagógica na educação infantil.

K. Quanto às disciplinas e discussões realizadas em seu curso de formação inicial- Curso Normal e/ou Graduação em _____, (pode ser assinalada mais de uma opção):
( ) Havia disciplinas específicas sobre educação infantil.
( ) Não havia disciplinas específicas sobre educação infantil.
( ) As discussões referentes à educação da criança de 0 a 6 anos de idade permearam o conteúdo de algumas disciplinas não específicas.
( ) Não houve durante o curso nenhuma discussão sobre o trabalho pedagógico com crianças da educação infantil.

L. Quanto aos conhecimentos adquiridos na formação inicial- Curso Normal ou Graduação - referentes à educação infantil e à prática pedagógica eles foram:
( ) suficientes e me capacitaram para atuar na educação infantil.
( ) suficientes em partes, uma vez que tratou-se de desenvolvimento infantil e prática pedagógica de forma geral e não específica para o trabalho com crianças pequenas.
( ) insuficientes, uma vez que não houve discussões sobre o trabalho a ser realizado com essa faixa etária.

M.Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho diário? (pode ser assinalada mais de uma opção)
( )relacionamento com os pais e/ou família
( )relacionamento com os gestores da educação e/ou da escola
( )relacionamento com as crianças
( ) relacionamento interpessoal/ com os colegas professores da mesma instituição
( ) falta de valorização profissional
( ) precárias condições de trabalho

( )falta de infra estrutura, equipamentos, materiais didáticos e de expediente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto às crianças
( ) falta de orientação pedagógica
( ) falta de formação continuada e encontros sistemáticos para planejamento e avaliação das ações desenvolvidas junto às crianças
( ) falta de espaço físico adequado para desenvolver atividades lúdicas e prazerosas com as crianças
( ) falta de livros e brinquedos infantis
( ) higiene das crianças
( ) falta de orientações/conhecimentos iniciais na formação inicial em relação ao desenvolvimento da criança
Outras- Especificar: _____

N.No que diz respeito às condições de trabalho, o que deixa a desejar? (pode ser assinalada mais de uma opção)
( )estrutura física da instituição
( )número de crianças atendidas por sala
( ) materiais para desenvolver as atividades
( ) tempo para planejamento
( ) formação continuada
( )remuneração
( )jornada de trabalho
( ) Outro – Especificar_____

O.Quanto à organização do seu trabalho pedagógico, há apoio/orientação de algum outro profissional da instituição?
( )Não
( ) Sim- Qual? _____

P.Como você se sente como profissional da educação infantil?
( ) Insatisfeito
( ) Satisfeito
( ) Muito insatisfeito
( ) Muito Satisfeito

Q.Você pretende continuar atuando como professor/a de educação infantil?
( )Sim
( )Não- Por que?
_____

R.. Você se sente:
( ) Capacitado para atuar na educação infantil.
( ) Capacitado para atuar na educação infantil, porém carente de formação continuada para debater sobre sua atuação.
( ) Incapacitado para atuar na educação infantil.

S.Na sua opinião, qual a importância da formação inicial do professor/a para atuar na Educação Infantil?
_____
_____
_____
_____
_____

T. Qual a principal dificuldade enfrentada no desenvolvimento de suas atividades com as crianças pequenas?
_____
_____
_____
_____