



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Samantha Dias de Lima

**FORMAÇÃO (INICIAL) EM PEDAGOGIA:
UM *OUTRO* OLHAR PARA AS INFÂNCIAS**

Porto Alegre, julho de 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Samantha Dias de Lima

**FORMAÇÃO (INICIAL) EM PEDAGOGIA:
UM *OUTRO* OLHAR PARA AS INFÂNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Linha Universidade: Teoria e Prática, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação do professor Dr. Jaime José Zitkoski e Co-orientação da professora Dr^a. Leni Vieira Dornelles.

Porto Alegre, julho de 2015.

CIP - Catalogação na Publicação

DIAS DE LIMA, SAMANTHA
FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA:UM OUTRO OLHAR PARA
AS INFÂNCIAS / SAMANTHA DIAS DE LIMA. -- 2015.
203 f.

Orientador: JAIME ZITKOSKI.
Coorientadora: LENI VIEIRA DORNELLES.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Infâncias. 2. Formação de professores. 3.
Educação Infantil. I. ZITKOSKI, JAIME, orient. II.
VIEIRA DORNELLES, LENI, coorient. III. Título.

SAMANTHA DIAS DE LIMA

**FORMAÇÃO (INICIAL) EM PEDAGOGIA:
UM *OUTRO* OLHAR PARA AS INFÂNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Linha Universidade: Teoria e Prática, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação do professor Dr. Jaime José Zitkoski e Co-orientação da professora Dr^a. Leni Vieira Dornelles.

Aprovada em 15 de julho de 2015 pela seguinte banca examinadora:

Dr. Jaime José Zitkoski
Orientador (UFRGS)

Dr^a. Leni Vieira Dornelles
Co-orientadora (UFRGS)

Dra. Beatriz T. Daudt Fischer
(UNISINOS)

Dra. Celia Elizabete Caregnato
(UFRGS)

Dr. Euclides Redin
(UNISINOS)

Dra. Natália Fernandes
(Universidade do Minho)

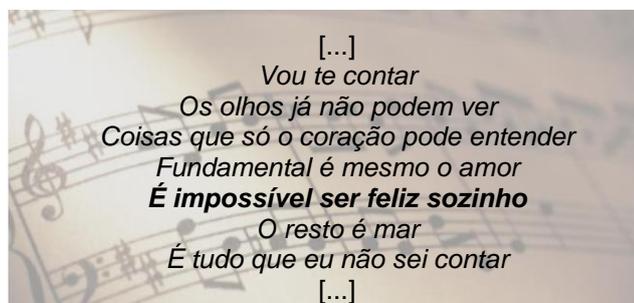
*Dedico esta tese às Pedagogas e Pedagogos
que acreditam na construção de novos saberes e na partilha desses
para vivermos as Infâncias e as Pedagogias
que defendemos e necessitamos.*

Meus agradecimentos

Toda tese tem uma história, que tem páginas engraçadas,
alegres, divertidas e outras
que são difíceis, pesadas, tristes.
Aprendemos com todas elas e não são lições de consumo imediato,
pelo contrário serão incorporadas na nossa vida.
No limite somos o maior objeto da tese, pois enquanto sujeito dela vivemos
um embate de forças internas e externas que nos ensina muito sobre nós mesmos.
Fazer a tese significa não apenas dominar parte do conteúdo relacionado ao assunto,
mas também dominar as nossas inseguranças, medos, escapes, defesas, ansiedades e angústias.
Maria Ester de Freitas
(2002, p.225).

E quem (*sobre*)vive a todo esse turbilhão e (*re*)constrói uma nova história, ama e endurece - amadurece. É impossível continuar a mesma pessoa, e não apenas, por tudo que *apreendemos*, mas principalmente pelo que *sentimos*. Se *recordar* é voltar ao coração, volto ao meu para agradecer as pessoas que foram importantes e se fizeram presentes nessa investigação, nessa transição, nessa transformação.

Como disse Tom Jobim, na linda letra da música *Wave*...



...realmente é impossível ser feliz sozinho.

Assim, aproveito esse espaço, ainda que formal e instituído para este fim, para agradecer afetosamente às pessoas e às instituições que me apoiaram,

reconhecendo que muitas outras também contribuíram, mas estas representam com afeto a todas as pessoas que acreditaram nessa investigação, e creram em mim, me acolheram, em especial nestes últimos (quase cinco) anos de doutoramento.

Se somos resultado de história(s), tenho que agradecer a duas mulheres singulares, que estão como desde o princípio, doaram-se e doeram-se em muitos momentos para contribuir com minhas escolhas, e outras vezes somente para compreendê-las. Obrigada queridas mãe e vó, Rose e Tereza.

Aos grandes homens que conheci, que incentivaram a dedicação à Educação, como possibilidade não de mudar a vida, mas de entendê-la, meu vó Ney e meu padrasto Dionísio.

E quando a vida segue, a gente segue e as coisas acontecem... nesse seguir da vida, conheci uma pessoa que tem sido meu companheiro de *trilha* há vinte anos. Entre encontros e desencontros, tem sido o apoio para as minhas ideias e devaneios, sem ele, com certeza não seria possível. Obrigada *Juliano*, por ser meu amigo, meu companheiro, pai dos meus filhos e persistir comigo nas coisas da vida.

Aos meus filhos, Giulia e Pietro, por exigirem de mim o máximo, e serem felizes mesmo em tempos de tese. Faz dezesseis anos que me tornei mãe pela primeira vez, e dez anos depois - uma nova maternidade. Hoje sequer imagino como seria a vida sem eles.

Ao Instituto Superior Equipe, representados pelo Diretor Joaquim, Diretor Fernando e professora Adriana, primeiramente por permitirem que eu integrasse o corpo docente e por permitirem a realização da pesquisa.

As inicialmente colegas do Instituto Superior Equipe e hoje amigas, Gabriela, Jaqueline e Patrícia, que escutaram choros, risadas, angústias, loucuras, e estavam ali, sempre com palavras amigas e carinhosas. Também agradeço aos demais colegas.

Aos nove formandos do Instituto que contribuíram com a pesquisa com as riquíssimas narrativas e aos demais alunos que me incentivam a sempre ir além.

As colegas e amigas da Secretaria de Educação do Município de São Leopoldo, na figura das Diretoras Pedagógicas deste período, professoras Quênia (2009-2012) e Joana D'Arc (2013-2014), bem como as colegas Izabel e Márcia. As colegas da Escola Municipal Franz Louis Weinmann, instituição que me acolheu neste ano para novos voos, que compreenderam esse semestre de correrias e ausências.

A Escola de Educação Infantil Pimpolândia por me proporcionar conviver e aprender semanalmente com suas crianças e essas tantas infâncias que acredito.

A UFRGS pela acolhida, pelos incríveis professores que lá pude estreitar laços. Meu orientador professor Jaime, que sempre me instigou a ir além, a minha co-orientadora professora Leni, que me recebeu com afeto e compartilhou comigo suas ideias, leituras e escritos acerca das infâncias.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, professora Maria Ely e professora Natália, cada uma com contribuições precisas para esse doutoramento. A professora Beatriz, por ter feito sido minha orientadora de mestrado, onde entre tantas coisas, despertou em mim o gosto pelas histórias de vida e hoje compõe também a banca de defesa de tese. A professora Celia Elizabete Caregnato por aceitar estar conosco nesse dia de defesa. E ao mestre, que me faz crer na educação, na transgressão e na utopia, professor Euclides Redin, amorosidade incondicional. Com certeza vocês contribuem na minha trajetória com a generosidade de estarem comigo em mais este momento de aprendizagem.

As amigas da academia, a outra, de ginástica mesmo, pela cobrança nos treinos, afinal para fazer tese tem que ter preparo físico, Andreia, Gabriela, Heide, Luciane, Nildete, Neida, Rosane, e ao professor Rafael por pegar leve em tempos de cansaço extremo.

Aos meus vizinhos, que das janelas de casa muitas vezes eu escutava brincar com meu filho Pietro, enquanto eu estava a escrever a tese, representados pelo casal Marcus e Carla.

A querida amiga e colega Renata Marques pela revisão textual.

E a duas professoras e uma outra instituição, que fizeram a diferença na minha vida, professora Flavia Mädche, que em 2000 na graduação disse que queria um dia ouvir falar da doutora Samantha, e isso me marcou profundamente, porque eu nunca havia pensado nessa possibilidade. A professora Maria Carmem Barbosa que em 2003 me recebeu como aluna especial na UFRGS e me mostrou uma outra infância que eu não conhecia e pela qual me apaixonei. Como não agradecer a UNISINOS, que considero meu celeiro, onde conheci muitas pessoas incríveis e onde vivi grande parte da minha formação acadêmica e humana.

E ao *Universo...* por conspirar a meu favor, *o resto é mar...*

A tese é parte indissociável da formação de um pesquisador,
e este será um elemento multiplicador
onde quer que ele esteja:
na academia,
no laboratório,
na empresa,
no governo,
nas comunidades científicas.

A reivindicação de genialidade para toda e
qualquer tese não se sustenta,
pois a tese se justifica pelo potencial de mudança que propiciará.
Estou defendendo a mediocridade?

Em absoluto!

A mediocridade não resiste ao
rigor metodológico necessário,
pois ela é escapista,
indisciplinada,
arrogante e
impaciente.

Maria Ester de Freitas
(2002, p.216)

Resumo

A presente tese teve por objetivo promover um estudo acerca da constituição inicial em Pedagogia, tendo como foco a formação dos pedagogos que iriam atuar na etapa da Educação Infantil. A temática da formação inicial de pedagogos e seu processo de profissionalização tornaram-se campo de inúmeras pesquisas nos últimos anos, o que dá visibilidade e relevância para investir esforços nessa pesquisa, que tem como problemática investigar de que *infâncias falamos e principalmente de que pedagogia necessitamos* nesta formação inicial de pedagogos. A tese percorre as questões ligadas à infância, formação de pedagogos, docência na Educação Infantil e currículos. Elegeu-se como campo empírico de pesquisa um curso de Pedagogia de um instituto de educação, da região metropolitana de Porto Alegre que teve seu Projeto Político Pedagógico e ementário analisados. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem como estratégia metodológica a análise de narrativas escritas produzidas por oito formandos do último semestre do curso. As narrativas escritas nesta tese assumem espaço de promoção de reflexões, vivências e conseqüentemente experiências para os sujeitos da pesquisa, promovendo também a autoformação, contribuindo significativamente na clarificação de aspectos analisados, das dimensões categorizadas e dos momentos da própria formação dos formandos que participaram os quais se mostraram mais inseridos na compreensão dos processos, relacionando-os ao seu próprio contexto sociopolítico e cultural. A tese insere-se na interface entre a Educação e os Estudos da Infância, com uma maior aproximação da Sociologia da Infância, situando a infância como construção história e cultural, e a criança como ator social. Considerando a velocidade das transformações, e diante das novas exigências profissionais desse Pedagogo, é indispensável compreender o momento social e educacional em que as infâncias se encontram, considerando os estudos sobre o contexto histórico, sócio-político e econômico, sem desvincular do contexto da prática. A pesquisa realizada aponta para uma invisibilidade acerca do pensar as infâncias de forma previamente instituída no curso de Pedagogia e indica, como encaminhamentos, a necessidade de incorporar no currículo e nos demais documentos legais do curso, como no Projeto Político Pedagógico, questões relacionadas às múltiplas infâncias, para que haja os desdobramentos no cotidiano pedagógico do curso, nas aulas, nas reuniões de docentes e em meio às estratégias da coordenação e direção do instituto para que juntos (re)pensem essas infâncias e os modos de contribuir com os pedagogos que lá fazem sua formação inicial, para que conseqüentemente desenvolvam esse outro olhar para as infâncias.

Palavras-chave: Pedagogia; Infâncias; Formação inicial de pedagogos; Currículos.

LIMA, Samantha Dias. Formação (Inicial) em Pedagogia: Um *outro* olhar para as Infâncias. Porto Alegre, 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

Abstract

This thesis had as an objective to promote a study about the initial constitution in Pedagogy, focusing on the training of educators that would act in Children Education. Educators' initial training and their professionalization processes became field of several researches in the past years, bringing the necessary visibility and relevance to put efforts in this research, which has as an objective to investigate *what the childhoods that we discuss are and principally what the pedagogical practice that we need* in this initial training of educators is. The thesis covers the issues related to childhood, educators' training, teaching at Children Education and curriculums. A Pedagogy course of an education institute in the metropolitan area of Porto Alegre was elected as empirical field and had its Political Pedagogical Project and course descriptions analyzed. The research consists of a qualitative approach that has as methodological strategy the analysis of written narratives produced by eight graduating students from the last semester of the course. The written narratives in this thesis open space for promotion of reflection, living and, consequently, experiences for the subjects of the research, also promoting the self-formation, contributing significantly to the clarification of the aspects that were analyzed, the dimensions that were categorized and the moments of the training of the graduating students who participated and proved to comprehend the processes better, relating them to their own cultural and sociopolitical context. The thesis is inserted on the interface between Education and Childhood Studies, with a major approximation of Childhood Sociology, situating childhood as a historical and cultural construction and the child as a social actor. Considering the speed of the transformations and the new professional requirements of this Educator, it is essential to comprehend the educational and social moment in which the childhoods meet, considering the studies about economical, sociopolitical and historical contexts, without untying from the context of the practice. This research points to an invisibility around the reflections about the childhoods in a way previously established in the Pedagogy course and indicates the necessity of incorporating the questions related to multiple childhoods in the curriculum and in the other legal documents of the course, such as the Political Pedagogical Project, in order to see the effects of it in the pedagogical routine of the course, in the classes, in the teachers' meetings and in the coordination and administration's strategies, so that they can together (re)think these childhoods, the ways of contributing with the educators that start their training there and, consequently, develop this other perspective to look at the childhoods.

Key-words: Pedagogy; Childhoods; Educators' initial training; Curriculums.

LIMA, Samantha Dias. (Initial) Training in Pedagogy: Another view of the childhoods. Porto Alegre, 2015. 203 f. Thesis (Doctorate in Education) – Post Graduate Program in Education. College of Education, Federal University of Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

Lista de ilustrações

Figura 1: Esquema conceitual – Pedagogia nas diferentes dimensões.....	121
Figura 2: Planejamento	124

Lista de quadros

Quadro 1: Corpo do roteiro para escrita das narrativas pelos formandos.....	116
Quadro 2: Pedagogia de Projetos	124
Quadro 3: Discursos acerca da Pedagogia	125
Quadro 4: Discursos recorrentes no PPP do curso	125
Quadro 5: Discursos recorrentes sobre a escolha pela Pedagogia	127
Quadro 6: Escolha pela IES analisada	129
Quadro 7: Pontos fortes e fragilidades do curso	130
Quadro 8: Discursos impregnados na temática Infância e Criança	131
Quadro 9: Discursos recorrentes sobre as disciplinas que tratam a temática da infância	143
Quadro 10: Discursos recorrentes sobre Pedagogia e infância na literatura	145

Lista de tabelas

Tabela 1: Perfil dos sujeitos	43
Tabela 2: Perfil das coordenadoras do curso	44
Tabela 3: Invisibilidades da infância	78
Tabela 4: Imagens pré-sociológicas da infância	90
Tabela 5: Instrumentais de <i>transmissão-preservação</i> dos conhecimentos pelas teorias do currículo	101
Tabela 6: Tipologias do currículo	102
Tabela 7: Princípios básicos para o desenvolvimento curricular	111
Tabela 8: Ocorrências do termo <i>criança-crianças</i> nas ementas das disciplinas do curso de pedagogia	141
Tabela 9: Ocorrências do termo <i>infância-infâncias</i> nas ementas nas disciplinas do curso de pedagogia	142
Tabela 10: Ocorrências do termo <i>educação infantil</i> nas ementas nas disciplinas do curso de pedagogia	142
Tabela 11 - Sistematização das narrativas dos formandos/ tópico escolha pela pedagogia	183
Tabela 12 - Sistematização das narrativas dos formandos/ tópico escolha pela instituição.....	185
Tabela 13 - Sistematização das narrativas dos formandos/ tópico satisfação com o curso: pontos fortes e fragilidades.....	186
Tabela 14 - Sistematização das narrativas dos formandos/ tópico lembrança das disciplinas que tratavam de infância ou temática aproximada & suficiência das disciplinas.....	188

Tabela 15 - Sistematização das narrativas dos formandos/ tópico concepções acerca da infância/criança/educação infantil190

Tabela 16 - Sistematização das narrativas dos formandos/ tópico atribuições da pedagoga/do pedagogo nos fazeres relacionados a: infância/criança/ educação infantil192

Tabela 17 - Sistematização das narrativas dos formandos/ tópico tabela desejo de atuação na ei após a formatura.....194

Tabela 18 - Sistematização das narrativas dos formandos/ tópico escritas à doutoranda.....195

Lista de siglas

a.C. – Antes de Cristo

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

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

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CEEP - Comissão de especialistas do ensino de Pedagogia

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CONARCFE - Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

COORD – Abreviatura de Coordenadora

d.C. – Depois de Cristo

DCNP - Curriculares Nacionais para a Pedagogia

DOU – Diário Oficial da União

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFS – Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil

ENCBH - I Encontro Nacional do Comitê, em Belo Horizonte

ES – Ensino Superior

GT – Grupo de trabalho

IES - Instituição de Ensino Superior

ISEE – Instituto Superior de Educação Equipe

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PED – Abreviatura de pedagogo

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RS – Rio Grande do Sul

SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação

SL – São Leopoldo

TCC – Trabalho de conclusão de curso

UCB – Universidade Castelo Branco

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

PONTO DE PARTIDA: INTRODUÇÕES.....	19
PARTE 1: CONCEITUALIZANDO A PESQUISA.....	24
CAPÍTULO 2. ARCABOUÇO METODOLÓGICO: O FIO CONDUTOR	25
2.1 Problematizando o ato da pesquisa & a relevância da temática	28
2.2 Apontando as indagações: das questões norteadoras ao problema da pesquisa – o <i>problema</i> de traçar um problema	32
2.3 Objetivos da pesquisa	34
2.3.1 Objetivo geral	34
2.3.2 Objetivos específicos	35
2.4 Anunciando o campo da pesquisa	36
2.5 Produção de dados e estratégias de análise	37
2.5.1 Análise documental	38
2.5.2 Narrativas escritas	39
2.5.2.1 Sujeitos das narrativas	41
2.5.3 Dialogando com instituto	43
CAPÍTULO 3 ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: OS DESAFIOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA :	46
3.1 O Ensino Superior e o compromisso com a formação de professores	50
3.2 Pedagogia enquanto ciência da Educação	53
3.3 Breve trajetória dos cursos de Pedagogia no Brasil	56
3.3.1 Década de 30: A Criação do Curso de Pedagogia no Brasil	56
3.3.2 Década de 60: Primeiro momento - Parecer CFE n. 251/62	59
3.3.3 Década de 60: Segundo momento - Reforma Universitária de 1968	60
3.3.3 Década de 80: Debate pedagógico sobre os rumos do curso de Pedagogia	62
3.3.4 Década de 90: O curso de Pedagogia e a <i>nova</i> LDBEN	64
3.3.5 Percurso da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	67
CAPÍTULO 4: INFÂNCIAS: PLURAIS OU SINGULARES?	72
4.1 Infâncias: entre a antiguidade e a contemporaneidade	76
4.2 Da infância global a infância local: muitos jeitos de ser criança na contemporaneidade	80
4.3 (Re)Pensando as infâncias pelo viés da Sociologia da Infância	87
PARTE 2: CONSTRUÇÕES A PARTIR DA PESQUISA.....	95
CAPÍTULO 5: CURRÍCULO: TERRITÓRIO EM DISPUTA	96
5.1 (Re) Visitando os estudos do currículo	99
5.2 Currículo e Ensino Superior	104
5.3 Projeto Político Pedagógico e suas implicações na formação em pedagogia:	107
CAPÍTULO 6: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA: O QUE FOI “NARRADO” SOBRE: PEDAGOGIA, INFÂNCIAS, DOCÊNCIA E OUTROS ASSUNTOS	114
6.1 As narrativas escritas pelos futuros pedagogos como princípio investigativo	115
6.1.1 Resgatando a memória: Pedagogia	118
6.1.2 Que infância se percebe em meio a essa rede discursiva?	130
6.2 Produção de sentido pelas narrativas & escrita de si/leitura do outro: Processos de rememoração, reflexão, experiência	146

PONTO DE CHEGADA: PEDAGOGIAS E INFÂNCIAS - APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS, DESCOBERTAS E FUTURO(S).....	152
Parte 1: Sou em mesma, tal qual resultei de tudo	153
Parte 2: Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma	154
REFERÊNCIAS:.....	165
APÊNDICES.....	178
ANEXOS	196

Ponto de partida: introduções

O ponto de partida é este: nossas escolhas são sempre éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes não ser escrito, talvez um bom momento seja perguntar-nos: que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? [...] Que perguntas temos feito sobre este fato? Como as temos formulado? A partir de que processo criativo nós poderíamos fazê-las de outro modo? (Fischer, 2007, p.53).

A contemporaneidade produz informações que nossos ancestrais precisaram de uma infinidade de anos para acumular. O desafio, enquanto pesquisadora e *sujeito social*¹, que não apenas vive no mundo, mas que se propõem, de alguma maneira, a melhorá-lo, é de transformar tantas informações as quais temos acesso e meios de tê-las, em *conhecimento*. Mas não na lógica de dar continuidade ao acúmulo de novas descobertas, apenas *empoderando* o homem, mas de integrar essas descobertas às *necessidades* e aos *desafios* do nosso mundo. Isso são as escolhas *éticas* e *políticas*, escolhas comprometidas com o meio socioacadêmico, com as nossas crenças e porque não, com as nossas utopias.

A tese que apresento dá continuidade a uma escolha que fiz há bastante tempo, mais precisamente, há vinte e um anos, quando ingressei no Ensino Médio modalidade Magistério e no ano seguinte iniciei o estágio não-curricular em uma escola de educação infantil privada (EEIP). Nestas duas décadas, não foi possível, por uma escolha consciente, me afastar das questões que envolviam o *binômio infância e formação de professores*. Acredito que meu vínculo com a etapa da Educação Infantil (EI) tenha ocorrido por ter sido minha primeira experiência profissional, mas me permiti viver outras, e percebi que estar entre infâncias e professores contribuía para meu crescimento acadêmico e humano.

¹ Adotarei a escrita em itálico quando quiser dar destaque às palavras que possuem um sentido representativo para mim, bem como nas palavras estrangeiras ou títulos de obras.

Meus estudos foram sendo pautados em investigações relacionadas a estas temáticas, foi assim na graduação², especialização³ e mestrado⁴. E nos estudos de doutoramento, pude regressar com maior profundidade, maturidade e possibilidades de análises e críticas, de estudos e curiosidades anteriores, que me *constituíram pesquisadora*, me *formaram pedagoga*. Vivi a tese com intensidade, com *amorosidade* e, às vezes, *morosidade*. Sobrevivi, reforcei o afeto e transmutei o então incômodo *compromisso* em *curiosidade*, determinação e respeito. Aliás, penso que essa seja uma boa alternativa para as relações humanas as quais nos causam algum desconforto. Como trago na epigrafe inicial “a tese se justifica pelo potencial de mudança que propiciará. Estou defendendo a mediocridade? Em absoluto! A mediocridade não resiste ao rigor metodológico necessário” (FREITAS, 2002, p.216).

Pude, com esse amadurecimento do fazer pesquisa, me voltar às temáticas da *infância e da formação de professores*, agora do lugar de quem já tinha sido professora e gestora de diferentes espaços⁵ na Educação Infantil, mas também como professora no Ensino Superior⁶, em que sempre me questioneei como se dava a formação dos pedagogos, em especial, daqueles que atuariam com as crianças

² Graduada em Pedagogia (2002), com trabalho de conclusão de curso: *Educação Infantil- um encontro com a formação do educador*.

³ Especialista em Currículo e Educação Crítica-Humanizadora (2004), o trabalho desenvolvido foi: *O Currículo na Educação Infantil- uma perspectiva para a cidadania*.

⁴ Mestrado em Educação (2008), com a dissertação: *Flores para além da esperança - Políticas Públicas educacionais para a infância cidadã – um estudo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Leopoldo*.

⁵ De 1995 a 2009 estive em diferentes espaços da educação infantil nas funções: de professora em diferentes turmas, tendo passado por todas as faixas etárias atendidas (0-6 anos – na época), como supervisora pedagógica e diretora, e também como psicopedagoga institucional e clínica no atendimento às crianças e pais. Minha última experiência como docente da educação infantil foi em 2009, como professora concursada da rede municipal de São Leopoldo. Atualmente ainda sou concursada, atuei na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED/SL) onde de 2009 a 2012 estive a frente da coordenação pedagógica das escolas privadas de educação infantil com as quais o município possuía convênio para atendimento da sua demanda. Durante 2013-2014 assumi nova função na SMED/SL, onde coordenei a Política de Formação Continuada dos Educadores da rede. Atualmente estou em uma escola de ensino fundamental, atuando em um segundo ano.

⁶ Em 2006, assumi a função de professora no Ensino Superior no curso de Pedagogia na modalidade da Educação a Distância (EAD) na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), onde permaneci até 2009, formando duas turmas, em torno de oitenta alunas. Em 2007 iniciei também como professora no curso de Pedagogia (EAD) e em Especializações no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), onde fiquei até o início de 2014, tendo me afastado para o término da tese. E desde 2008 integro o corpo de professores do Instituto Superior de Educação (ISEE), onde trabalho as disciplinas que envolvem as questões das Didáticas (de educação infantil e anos iniciais), o Campo Profissional, Planejamento em ambientes não-escolares, Gestão Educacional. Sendo que no ano de 2009 criamos o primeiro curso de especialização do ISEE a Psicopedagogia. Desde 2012 assumi a coordenação do curso de Pedagogia, continuando ainda nesta função.

pequenas. Assim, fui tecendo a tese, entre dúvidas *epistemológicas* e *anseios pedagógicos*, de *hoje* e de *ontem*.

Os estudos acerca da temática da *infância* vêm ganhando destaque no Brasil desde a década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal (1980), a qual reconhece a criança como um cidadão desde o seu nascimento. Embora esse destaque tenha sido dado pelo pensamento fortemente difundido nesse período, da preocupação com a segurança pública da sociedade, pois criança abandonada e não cuidada representa um risco eminente à sociedade. Na década seguinte, vieram o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) com discurso de proteção eminente à criança, bem como a mesma enquanto sujeito de direitos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que trouxe a obrigatoriedade de formação específica para se atuar na Educação Infantil, bem como a reconhecia como primeira etapa da Educação Básica Nacional; e no ano seguinte o Ministério da Educação publica o Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil, volumes 1 e 2 (1998) que traz orientações pedagógicas para o trabalho na Educação Infantil, na época de zero a seis anos, hoje de zero a cinco anos. Na década seguinte, já no novo milênio não pararam as publicações legais, no Plano Nacional de Educação (2000), a formação de professores ganha destaque e é instituída a década da Educação que previa que todos os professores se habilitassem. Além disso, os documentos legais e normativos continuaram a ser publicados, com objetivo de orientar o trabalho do professor nesta etapa da educação, como Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2 (2006), além do amplo debate acerca do tema no ambiente do Ensino Superior, em especial nos cursos de Pedagogia.

A Infância e a Educação Infantil viraram preocupação nacional, fenômeno já então mundial, e a temática passou a fazer parte de pesquisas acadêmicas e governamentais. As crianças e suas infâncias ganham novos espaços, inclusive nas plataformas políticas-eleitorais.

Mas a forma com que as infâncias estavam sendo vistas, e principalmente como estavam pensando a formação para esse professor, atual e obrigatoriamente o Pedagogo habilitado em curso superior em Pedagogia, tornou-se um território em disputa.

Conforme Pereira (2009) afirma que “a formação inicial de professores é parte essencial das formas de governabilidade institucional escolar que têm afetado a infância” (p.92). Há os que defendam o pedagogo politécnico, em que a formação inicial dê conta das diferentes dimensões da educação (formal e não-formal). Há os que digam que pedagogo e professor são ações correlatas, mas não idênticas. Entretanto, o fato é que hoje devem ser pedagogos os profissionais a atuar com nossas crianças pequenas de zero a cinco anos.

A formação inicial de pedagogos e seu processo de profissionalização tornaram-se campo de inúmeras pesquisas, o que dá visibilidade e relevância para investir esforços nessa tese, que busca investigar de que *infâncias falamos e principalmente de que pedagogia necessitamos*. A tese vai percorrer questões ligadas à infância, formação de pedagogos, docência na Educação Infantil e currículos. Elege-se como campo empírico de pesquisa um curso de Pedagogia, da região metropolitana de Porto Alegre.

Para dar conta dessas inquietações, organizei a tese em duas partes, a primeira intitulada *Conceitualizando a pesquisa*, em que trago o referencial teórico que sustenta a pesquisa nas questões metodológicas, das infâncias e do Ensino Superior. Constituo essa parte em três capítulos: o capítulo dois, intitulado *Arcabouço metodológico: o fio condutor*, em que apresento a escolha metodológica que organiza a tese. O capítulo três, *Ensino superior e educação emancipatória: os desafios dos cursos de pedagogia*, que discute a situação do Ensino Superior (histórico e atualidade), dando ênfase aos cursos de Pedagogia no Brasil. O último capítulo da primeira parte sustenta minhas escolhas teóricas de entender a infância pelo viés sociológico, *Infâncias: Plurais ou Singulares?*

A segunda parte da tese, *Construções a partir da pesquisa*, apresento as reflexões empíricas envolvendo as questões acerca dos currículos e análise das narrativas escritas pelos formandos em Pedagogia sobre as temáticas centrais da pesquisa (Pedagogias e Infâncias). Compondo-a por dois capítulos, o capítulo cinco, *Currículo: Território em Disputa*, faço uma reflexão em torno das diferentes dimensões presentes nos estudos que envolvem as temáticas do *currículo*, até a análise em si de uma proposta curricular, por meio do projeto político pedagógico de um curso de Pedagogia. E o sexto capítulo, *Reflexões sobre o percurso da pesquisa: o que foi “narrado” sobre: Pedagogia, infâncias, docência e outros*

assuntos, onde trago as narrativas que expressam seu entendimento sobre as questões da tese, vistas ao longo da formação inicial em Pedagogia.

Após, trago as minhas considerações sobre a tese, num texto reflexivo, que nomeei *Ponto de chegada: Pedagogias e infâncias - aproximações possíveis, descobertas e futuro(s)*, onde apresento as considerações da pesquisa, os limites e possibilidades desta investigação.

Gostaria de registrar em relação ao título da tese, *Formação em Pedagogia - um outro olhar para as infâncias*, que opero com as possibilidades do *meu olhar* para com a temática, pois como disse Mário Quintana, “quem não compreende um olhar, tampouco compreenderá uma longa explicação”.

Parte 1:

Conceitualizando a pesquisa

Capítulo 2. Arcabouço metodológico: o fio condutor

Acredito que deva haver alguma diferença entre como se pensa o fazer da pesquisa científica, e como se faz a pesquisa científica que se pensa.

Carlos Rodrigues Brandão
(2003, p.10).

O desafio que se estabelece nesse capítulo, a partir do que nos ensina Brandão, é apresentar o *arcabouço* metodológico e problematizar a relação do sujeito/pesquisador com a sua metodologia, dividindo como se deu a escolha por esse delineamento metodológico⁷ e atribuindo-lhe *sentido*, uma vez que

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou *arcabouço* teórico, isso que chamamos mundo das práticas — ou, simplesmente, práticas — não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos, medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisto que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias (VEIGA-NETO, 2003, p.04).

Assim, percebe-se como explica o autor que a metodologia está cercada por opções nada neutras, mas éticas e comprometidas, com o objeto de estudo, com sua problemática, com o campo da pesquisa e, finalmente, com os seus sujeitos, uma vez que essas *etapas metodológicas* só podem ser separadas no papel, pois no *campo empírico* (co)respondem a uma realidade - a investigada. Dessa forma, adoto o conceito de *arcabouço* no sentido de um *fio* condutor a guiar a pesquisa. Um fio não tão *curto* que me imobilize e restrinja meu percurso, e nem tão *longo* que eu me perca e não enxergue as estratégias traçadas. Para Demo (2006), através da

⁷ Ressalto que neste capítulo se fará a apresentação dessas escolhas metodológicas, contudo, os resultados obtidos e suas análises, integram a segunda parte da tese.

pesquisa cria-se um conhecimento novo e não uma realidade nova, embora a partir daí se possam inventar usos novos para esse conhecimento.

A pesquisa possibilita esse avanço de novos usos aos achados, contudo é um processo complexo, conforme argumenta Latour quando explica que

[...] a pesquisa é a zona para a qual são arrastados humanos e não-humanos, onde ao longo das idades foi feito o mais extraordinário dos experimentos coletivos para distinguir, em tempo real, o *cosmo da desordem* sem que ninguém, cientista ou *estudioso de ciência*, pudesse saber de antemão qual seria a resposta provisória (2001, p.17).

Refletindo acerca das palavras de Latour (2001), no início da investigação não temos nem mesmo as respostas provisórias, mas o pesquisador se imbuí de coragem para formulá-las, ainda que com o transcorrer da pesquisa sejam transformadas, negadas ou até esvaídas em meio a pensamentos e escritos. Dessa maneira, o que se pode dizer é que não existe pesquisa *bem* sucedida sem uma *boa* estratégia metodológica.

A origem etimológica do termo *metodologia* aponta para o estudo do método e das técnicas a serem usadas para se fazer a pesquisa, tida como *científica*, devendo ir além da descrição das etapas. Assim, há dois elementos a serem considerados no *pensar-fazer* pesquisa, que possuem caráter de guiá-la e não de burocratizá-la: o *método*, tido como um caminho a seguir mediante uma série de operações, que permeiam o campo das teorizações e também das *escolhas epistemológicas*, as quais norteiam o olhar do pesquisador para pensar a investigação e analisá-la. E para tal, faz-se uso das *técnicas*, que se constituem nos instrumentos ou meios desenvolvidos e utilizados para percorrer tal caminho.

Meyer e Paraíso escrevem que:

[...] metodologia é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo *método*. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de *produção* de informação – e de estratégias de descrição e análise (2012, p.16).

Desta forma, o arcabouço metodológico foi construído no intuito que os esforços investigativos e científicos se tornem mais compreensíveis aos que acompanham a investigação, uma vez que “movimentamo-nos para impedir a *paralisia* das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas” (MEYER e PARAISO, 2012, p.17).

Contudo, ao iniciar uma pesquisa é primordial ter-se a clareza de como faremos a *pesquisa que pensamos*, conforme Brandão (2003), citado na epígrafe de abertura deste capítulo, provavelmente exista diferença de como *de fato a fazemos a pesquisa*. Entretanto, a forma com a qual conduzimos a investigação pode variar, conforme o(s) paradigma(s) que a norteiam. Veiga-Neto escreveu sobre o ato da pesquisa colocando que “é importante - tanto para nós mesmos quanto para os outros que nos leem ou aos quais comunicamos o que fazemos - identificarmos em que paradigma(s) nos situamos em nossas pesquisas” (2002, p.37).

A presente investigação trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A justificativa para a escolha desse paradigma investigativo se deve à ideia de considerar a relevância da produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos, buscando compreender sua essência e não apenas descrevê-los. Existe a participação do pesquisador na construção do conhecimento, desprezando uma abordagem positivista⁸, que por muito tempo perdurou na produção de conhecimento científico acreditando num único e imutável resultado.

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. [...] Essa variedade de abordagens distintas é resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004, p.22).

⁸ O Positivismo é uma corrente filosófica cujo iniciador principal foi Augusto Comte (1798-1857). Surgiu como desenvolvimento filosófico do Iluminismo, a que se associou a afirmação social das ciências experimentais. Propõe à existência humana valores completamente humanos, afastando radicalmente teologia ou metafísica, baseada apenas no mundo físico/material, no concreto e resultante de experiências organizadas e acompanhadas pelo pesquisador.

O que se encontra atualmente na literatura acerca do paradigma qualitativo⁹ é ainda uma maior aceitação e valorização nas Ciências Sociais¹⁰ e Humanas, mas que gradativamente vem adentrando outras áreas.

A pesquisa qualitativa é por si só um grande desafio, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998),

[...] o planejamento de estudos qualitativos não é fácil. Em primeiro lugar porque, ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (p.147).

Acrescenta-se ainda que a pesquisa qualitativa trabalha fundamentalmente com dois tipos de dados: dados verbais e dados visuais, sendo que a análise desses dados privilegia as particularidades do objeto de estudo, valorizando todo o processo da pesquisa e não somente seus resultados. Para analisar os dados obtidos nessa investigação, através das narrativas escritas, elejo o viés da *Sociologia da Infância*, que oportunamente está desenvolvido no capítulo quatro.

2.1 Problematizando o ato da pesquisa & a relevância da temática

Fazer pesquisa deve ser uma experiência para além das exigências burocráticas. Portanto, é preciso desenvolver certo grau de *desejo* pela temática a ser pesquisada, afinal essa nova companheira estará por muito tempo em nossa vida. Se a pesquisa nasce da insatisfação com o já sabido, mais desconcertante

⁹ Paradigma qualitativo pode ser entendido como uma tendência científica, no âmbito da Filosofia, surgido no interior da crise dos paradigmas na década de 1960, quando alguns pensadores empreenderam discussões acerca dos limites epistemológicos da objetividade e da racionalidade das ciências, colocando em dúvida toda a ciência moderna [até o momento voltado essencialmente para as ciências naturais e exatas] (TOZONI-REIS, 2006, p.11).

¹⁰ Pode-se dizer que nos registros sobre o tema encontramos dois cenários como propulsores das discussões acerca da legitimação da pesquisa qualitativa: Alemanha e Estados Unidos. Contudo, registro que ocorreram em épocas diferentes e são marcados por fases distintas. Jürgen Habermas (1967) foi um dos primeiros a reconhecer que tradição e discussão evoluíam na Sociologia norte-americana.

ainda é optar por descobrir o que ainda não se sabe, e não o *novo-óbvio*, mas o que de novo acima da obviedade temos a produzir.

Demo (2006) concebe que a “pesquisa se define pela capacidade do questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal da renovação científica” (2006, p.34).

Conforme Tomás,

[...] por um lado, a ciência tem a preocupação de conhecer e compreender a realidade com o *objectivo* de expandir o próprio conhecimento. Por outro, procura produzir um conhecimento que possibilite a intervenção e a mudança, considerando desta forma que é necessário pensar a *acção* do investigador (2011, p.129).

A pesquisa realizada trabalha com temáticas relacionadas à *formação do Pedagogo*, em especial aqueles que optam por trilhar sua profissionalização com as crianças, na etapa da Educação Infantil, no que tange às questões da sua formação inicial obtidas na graduação, com relação às questões que envolvem as *infâncias*¹¹.

Entendendo que os espaços formais de Educação para as infâncias, estão instituídos nacionalmente como lugares da Educação Infantil, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, no artigo nº 29, reafirmado na lei n. 12.796/2013:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Esta não foi uma pesquisa com crianças, como muitas que têm sido feitas no *viés da Sociologia da Infância*, mas é uma pesquisa com adultos que trabalham ou pretendem trabalhar com crianças, o que não exclui a relevância da discussão sobre

¹¹ Tratarei na tese do conceito de infâncias, conforme Dornelles (2005), tendo em vista que, para cada infância particularizada existem múltiplos embates, forças e lutas para que emergam das mesmas, infâncias plurais.

a educação para criança que dela emerge, pois também contribui em novas formas de entender-perceber- crianças e infâncias no mundo.

Com a inclusão da educação para a criança pequena, expressa em direitos e reafirmada em nossas políticas educacionais, surgiram muitas questões com referência ao profissional que atuará nesta etapa, conforme a LDBEN 9.394/96 - artigo nº 62, reafirmado na lei n. 12.796/2013:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

O que podemos apurar é que, desde o início da década de 1990, do recente século XX, a preocupação com a formação de professores, em especial para atuar na Educação Básica, tem estado em evidência nas pesquisas e discussões acadêmicas, bem como nas discussões dos próprios espaços escolares. Atualmente os professores para ingressarem na carreira docente necessitam da formação prevista nos documentos legais conforme vimos anteriormente. A partir da legislação, surgem outras questões advindas dessa política educacional, como a cobrança da sociedade por uma educação com maior qualidade, proveniente de professores com melhor qualificação no que diz respeito à formação acadêmica.

Desde então, inúmeros autores, que já tinham uma preocupação com a temática da formação de professores(as), voltam-se ao estudo da *Formação de Pedagogos(as)*, uma vez que essa passa a ser a habilitação para os professores que irão atuar na Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Citam-se nesta gama de publicações realizadas a partir desse mote - *formação de pedagogos, ciência da educação e pedagogia*, as obras de: Selma Garrido Pimenta - *Pedagogia, ciência da educação* (1996), José Carlos Libâneo - *Pedagogia e Pedagogos para quê?* (1998), Celso José Martinazzo - *Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo* (2005), Maria Amélia Santoro Franco, com os livros: *Pedagogia como ciência da educação* (2008) e *Pedagogia e prática docente* (2012),

Demerval Saviani - *A Pedagogia no Brasil: história e teoria* (2008), entre outros encontrados com facilidade em bibliotecas e livrarias. Contudo, não se esgotam em livros as produções acerca da temática. Em pesquisa ao Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹²) com o assunto *formação de pedagogos*, encontram-se quarenta e um resultados, dentre estes estudos, destaco o título *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*, dos autores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, publicado no periódico *Educação & Sociedade* (1999).

Pesquisando o assunto *formação de pedagogos e educação infantil*, aparecem onze resultados, contudo, ao ler os textos, percebe-se que abordam questões como: saúde, educação indígena e educação inclusiva e outras temáticas específicas, mas que se distanciam da ideia da pesquisa, de infância enquanto *fenômeno social*. Já com a busca *formação de pedagogas e infância*, aparecem sete resultados, tais como a pesquisa *Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi e Froebel*, de Sarah Jane Alves Duraes, publicado na Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011, Vol.3.

Em pesquisa realizada no portal da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), encontra-se o Grupo de Trabalho (GT 8) - *Formação de Professores*¹³, o qual demonstra que seu foco de pesquisa também se modificou nos últimos anos, tendo hoje como objeto global do campo de pesquisa sobre formação de professores o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados.

Percebe-se que a temática da formação de professores atravessa questões relacionadas às evoluções da própria legislação, mas atualmente o maior problema não é somente regular o caráter legal, mas uni-lo com a realidade e a necessidade contemporânea.

¹² Endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 20/03/2014.

¹³ No período de 1992-1993 tomou impulso a ideia de reconfigurar, o então *GT Licenciatura*, com a finalidade de chegar a contornos mais nítidos de uma outra identidade teórico-metodológica. Na 16ª ANPED realizou-se uma avaliação acerca da apropriação de novos objetos de pesquisa pela comunidade dos programas de pós-graduação, o que implicou reconhecer que a denominação *GT Licenciatura* não correspondia à evolução dos estudos no tocante à formação de professores. Constatou-se que o percurso da pesquisa do então *GT Licenciatura* movimentou-se na busca pela articulação de estudos que envolviam a formação, o trabalho e a identidade docente. A partir da constatação da mudança na realidade no campo de pesquisa, decide-se pela modificação de denominação do GT, que passou a ser chamado de *Formação de Professores*. Disponível em: <http://anped.org.br/internas/ver/historico-gt-8?m=8>. Acesso em: 25/03/2013.

Com relação à discussão da formação do profissional para atuar na Educação Infantil vieram à tona outros questionamentos, principalmente no cenário acadêmico, uma vez que atualmente se atravessa um momento extremamente relevante sob os seguintes aspectos: história da formação de professoras e seus desafios em meio ao próprio debate com ensino superior e a sociedade; a evolução do caráter pedagógico na formação inicial, professor é pedagogo(?); os modos de representação das infâncias que permeiam a sociedade, e conseqüentemente, as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia.

Como escreveu Brandão “há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar” (2003, p.69). Desta forma, aponto na sequência da tese as questões que me levaram ao não sabido.

2.2 Apontando as indagações: das questões norteadoras ao problema da pesquisa – o *problema* de traçar um problema

Uma tese é mais que uma boa ideia, é na essência uma boa pergunta.
(FREITAS, 2002, p. 220)

Mas nem sempre uma única pergunta contempla a possibilidade de questionar todas as dúvidas. Há de se considerar também que todas as dúvidas não poderiam ser listadas, muito menos respondidas em uma única pesquisa. Humildade acadêmica é uma virtude que o pesquisador aprende a desenvolver, e não por *conforto acadêmico*, mas pelo *amadurecimento* advindo do processo de pesquisar, de produzir conhecimento - novo e limitado.

No seu sentido mais estrito, o *problema de pesquisa* é definido como uma indagação referente à relação entre duas ou mais variáveis. Essas variáveis podem ser diferentes aspectos da conduta de indivíduos (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.149).

Como afirmou Garcia, “livres da armadilha da verdade objetiva e real, eis-nos entregues a dúvidas e incertezas, que, afinal, são uma boa razão para pesquisarmos, pois, como já disse quem tem certezas não tem motivos para pesquisar” (2001, p.17).

As questões de pesquisa vão surgindo em meio a indagações sobre as variáveis que permeiam o tema, fazendo com que a investigação se proponha à compreensão de uma realidade específica, idiográfica, cujos significados são vinculados a determinado contexto, com vistas à resolução de um problema e produção de conhecimento. Independente da questão formulada, o pesquisador deverá desenvolver familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema, o que lhe proporcionará condições mais propícias para propor questões significativas e ainda não investigadas nas dimensões da pesquisa em questão.

Conforme Esteban sobre as questões de pesquisa:

As perguntas se desdobram em outras. Se há muitos caminhos possíveis, todos são igualmente válidos? Como não cair em um relativismo que esvazia o sentido da análise e desmobiliza o processo de transformação? Em meio à complexidade do cotidiano, inevitavelmente marcada pela multiplicidade, muitas vezes é difícil encontrar um rumo para a pesquisa (2003, p.202).

Assim, enquanto o problema de pesquisa se constituía, produzi algumas questões norteadoras que conduziram para a formulação da *boa pergunta*, tais como:

- a) Como os diferentes momentos históricos, sociais, políticos e pedagógicos acerca das temáticas “Infâncias” e “Educação Infantil” foram sendo contemplados nos cursos de Pedagogia? E como ocorreu esse *movimento de inserção*¹⁴ no curso analisado?
- b) De que forma os documentos pedagógicos analisados, *projeto político pedagógico (PPP)* - via *matriz curricular/ementário* do curso de Pedagogia

¹⁴ Entende-se por “movimentos de inserção” aqueles resultantes das tensões, reflexões e reformas curriculares, que consideram a demanda histórica, social, política e acadêmica para a qualificação acadêmica para o trabalho com crianças pequenas, hoje atendidas desde zero ano na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica nacional.

analisado *concebe* a(s) Infância(s)? E quais são as *prioridades/discursos* destes documentos na formação inicial dos pedagogos que irão atuar junto à Educação Infantil (EI)?

- c) O que pensam os sujeitos (formandos e representante do instituto) que vivem cotidianamente o curso de pedagogia sobre a formação¹⁵ para o trabalho com a infância/EI?
- d) A formação inicial em Pedagogia pode ser considerada um investimento pedagógico relevante (ou fundante) para a qualificação pedagógica e entendimento acerca das culturas da(s) infância(s) para atuação na Educação Infantil?

A partir da reflexão acerca desses questionamentos, os mesmos convergiram para o seguinte problema de pesquisa:

De que Infância(s) falamos considerando os discursos que estão sendo (re)produzidos acerca das infâncias tanto nos documentos legais do curso de Pedagogia como nas narrativas do formandos e de que Pedagogia(s) necessitamos na formação (inicial) destes pedagogos?

2.3 Objetivos da pesquisa

Apresentam-se aqui os objetivos preconizados para a realização da tese:

2.3.1 Objetivo geral

- Compreender as concepções sobre a infância que se exprimem, ou se relacionam com a formação inicial desses Pedagogos para atuar na educação infantil, problematizando os discursos acerca das infâncias presentes tanto nos documentos legais do curso como nas narrativas a fim

¹⁵ Conforme Freire sobre a *formação*: “É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...] (1996, p.14)”.

de investigarmos como a(s) infância(s) é(são) percebida(s) no curso de Pedagogia analisado e que Pedagogia necessitamos para formação (inicial) destes pedagogos.

2.3.2 Objetivos específicos

- Analisar a visibilidade da infância enquanto fenômeno social no cenário do Ensino Superior;
- Refletir (teoricamente) sobre o Ensino Superior e as possibilidades de emancipação social que esse pode promover, em especial, nos egressos do curso de Pedagogia;
- Perceber como os diferentes momentos históricos, sociopolíticos e pedagógicos em que as temáticas *Infância(s)* e *Educação Infantil* foram contempladas nos cursos de Pedagogia, bem como analisar como ocorreu esse movimento de inserção no curso analisado;
- Analisar como se dá a relação entre: Infância, Educação Infantil, Ensino Superior e formação em Pedagogia nos documentos pedagógicos do curso analisado e nas narrativas;
- Investigar as *prioridades/discursos* dos documentos (PPP e Matriz Curricular) na formação inicial das pedagogas que irão atuar junto à Educação Infantil, analisando como estes *concebem* a(s) Infância(s);
- Conhecer o que pensam os sujeitos (formandos e representante do instituto) que vivem cotidianamente o curso de pedagogia sobre a formação para o trabalho com a infância/EI advinda deste curso;
- Dialogar teórica e analiticamente se a formação inicial em Pedagogia pode ser considerada um investimento pedagógico relevante (ou fundante) para a qualificação pedagógica e entendimento acerca das culturas da(s) infância(s) para atuação na Educação Infantil;
- Responder (ainda que provisoriamente) de que Infância(s) falamos e de que Pedagogia(s) necessitamos na formação (inicial) dos pedagogos.

2.4 Anunciando o campo da pesquisa

O estudo teve como *campo empírico* de investigação um curso de graduação em Pedagogia, pertencente a um Instituto Superior de Educação, escolhido pela inserção e aproximação da pesquisadora, bem como pela localização geográfica, situado na região metropolitana de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, de fácil acesso e trânsito interno para a investigação.

Trata-se de um Instituto Superior de Educação, uma entidade sem fins lucrativos, autorizado em 2002 pelo Ministério da Educação (MEC), iniciando em 2003 com o primeiro vestibular, na época ainda como Curso Normal Superior – Habilitação para Licenciatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Portaria Nº 3.419, de 6 de dezembro de 2002 / DOU de 09/12/2002.

A LDBEN/1996 traz no artigo 63 que os institutos superiores de educação poderão desenvolver:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O instituto tem desenvolvido ações de formação inicial e também de formação continuada para seus acadêmicos e para a comunidade da cidade e arredores. Em 2006, ocorreram avaliações do MEC para o reconhecimento do curso. No dia 23/03/2007, foi publicada a Portaria Nº 233, de 22/03/2007 de Reconhecimento do Curso Normal Superior no Diário Oficial da União (DOU). Em maio de 2007, o Curso Normal Superior foi transformado em Curso de Pedagogia – Licenciatura, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (DCNP), apenas um ano após a publicação das DNCP, e reconhecido pela Portaria Nº 138 de 26/02/2008, DOU de 27/02/2008.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Instituição, o Curso de Pedagogia, licenciatura, apresenta ênfase¹⁶ na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possibilita também docência nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como a atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional ou naquelas que demandem conhecimentos pedagógicos.

O curso analisado está organizado em 8 semestres, com um total de 160 créditos, distribuídos em 2.800 horas para os Conteúdos Curriculares Científico-Culturais, 300 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de Atividades Complementares.

2.5 Produção de dados e estratégias de análise

Quando se propõe o título *produção de dados traz-se a ideia* não de fabricar os dados, mas de partir de um instrumental metodológico organizado para pesquisar e construir, juntamente com os sujeitos e apoiando-se nos documentos relacionados a serem analisados.

A aproximação com o objeto, o curso de Pedagogia, se deu através da estratégia do estudo de caso num viés da *pesquisa participante*, pela inserção e atuação no curso investigado por parte da pesquisadora, que conforme Brandão e Streck:

E aos que até hoje perguntam ainda: mas como pode ser possível e confiável uma pesquisa que se declara “participante”? Poderíamos devolver a pergunta com uma outra: e de que modo hoje pode, havendo nós chegado ao ponto que chegamos, uma pesquisa social ser útil, verdadeira e proveitosa, sem ser de um modo ou de outro “participante”? (2006, p.09)

¹⁶ A ênfase que o PPP faz referência não é expressa no diploma do curso, como ocorria logo após a publicação da LDBEN (1996) onde os formandos elegiam uma área específica para cursar ênfase na formação e a mesma ia descrita nos certificados. Conforme a análise dos documentos do instituto o termo esta sendo empregado para demarcar o aprofundamento das disciplinas constantes na matriz curricular do curso, mas possuem o entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), que prescreve a formação de um pedagogo apto a atuar em diferentes campos da educação. Contudo, creio que o termo poderá ser revisitado pelo grupo docente.

A pesquisa participante aponta como crítica nas pesquisas em Educação e Ciências Sociais a questão da *neutralidade ou distanciamento do sujeito-objeto de pesquisa*, em que autores como Brandão (1987, 2003, 2006), Demo (1982, 2006), Thiollent (1986, 1987, 1997, 2005), Gajardo (1986), Freire (1987, 1994, 1996, 2005), Haguette (2001) não só indicam a inserção, mas a participação do pesquisador no grupo, na comunidade, enfim no campo onde a pesquisa vai ocorrer. Nesse sentido, o diagnóstico do *problema* ocorre de forma interativa com o grupo (pesquisador e sujeitos).

Thiollent (1987) ensina que a pesquisa participante não se trata de uma pesquisa de enfoque unidisciplinar, mas pelo contrário, é interdisciplinar uma vez que abre espaço e envolve outras ciências como Sociologia, Economia, Psicologia, Comunicação, Educação.

Outro aspecto das pesquisas de natureza participantes refere-se ao fato das mesmas possuírem um caráter aplicado, advindo de situações reais e que demandam a devolução do conhecimento construído com vistas de contribuir com o grupo pesquisado. Desta forma, o ponto de partida de uma pesquisa participante não deve se pautar apenas pela inserção do pesquisador no campo, mas pelo entendimento da realidade social deste, entendendo-o como uma estrutura dinâmica e orgânica. Partir do concreto, da vida cotidiana, dos sujeitos participantes, individuais e/ou coletivos, e das práticas desenvolvidas neste pequeno/grande universo.

Conhecer o mundo é parte integrante de transformá-lo, investigar os espaços em que estamos inseridos, faz com que repensemos nossas ações cotidianas (práticas e teóricas) num viés analítico, crítico, comprometido com uma nova conjuntura pedagógica. Nessa investigação foi possível atentar a estas questões relacionadas ao curso de Pedagogia, em especial as necessidades e especificidades da educação na/para infância.

2.5.1 Análise documental

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, que se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, contudo a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam

tratamento analítico, não se enquadrando em publicações científicas. Deste modo, as fontes de pesquisa documental são mais diversificadas e dispersas do que as da pesquisa bibliográfica.

Segundo Gil (1994), na pesquisa documental existe os documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico, tais como os documentos conservados em órgãos públicos e instituições privadas, jornais, revistas, entre outros assemelhados e os documentos de segunda mão que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa; relatórios de empresas; tabelas estatísticas e outros. Segundo o mesmo autor, há vantagens e limitações neste instrumento de pesquisa. Como vantagens, aponta os documentos enquanto uma fonte rica e estável de dados, o baixo custo, pois exige praticamente apenas disponibilidade de tempo do pesquisador e não exige contato com os sujeitos da pesquisa. Enquanto limitação apresenta as críticas mais frequentes, que se referem a não representatividade e à subjetividade de alguns dos dados.

Para Lüdke "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (1986, p. 38).

A análise documental foi o primeiro momento de contato empírico¹⁷ de pesquisa na instituição, efetivada ao debruçar-me sobre o Projeto Político Pedagógico, sua matriz curricular e ementário do curso em questão, que após esta análise, já conhecendo a realidade do curso dei início as narrativas escritas.

2.5.2 Narrativas escritas

Nos últimos anos, as pesquisas qualitativas têm demonstrado um interesse crescente na narrativa pessoal como uma articulação válida da experiência individual e coletiva com os mundos social, político e cultural da educação [...]. Esse interesse na narração em primeira pessoa parece provir de nossas questões éticas e epistemológicas no que diz respeito à representação e à voz [...], são narrativas de identidades. [...] Entre os pesquisadores educacionais, defende-se mais o uso de narrativas como uma estratégia de pesquisa do que o detalhamento da discussão de métodos particulares para o engajamento no trabalho narrativo (ERRANTE, 2000, p.142).

¹⁷ A matriz curricular e ementário estão disponíveis nos anexos 1 e 2, respectivamente.

Atualmente, as narrativas são empregadas em situações de pesquisa e também de ensino, uma vez observado os processos vividos pelos sujeitos. Tanto nas situações de ensino como nas de pesquisa, é preciso estar atento aos objetivos a serem atingidos, sendo relevante que ambos os envolvidos (pesquisadora e sujeitos da pesquisa) possam dialogar sobre expectativas a serem vivenciada com as narrativas bem como as sensações decorrentes da experiência.

Sobre o uso deste aporte, Cunha coloca que

[...] especialmente na perspectiva das propostas de produção do conhecimento, que têm o educando como um ser socialmente situado, tem sido bastante recomendada e experimentada a produção e a investigação das narrativas dos sujeitos, como ponto de partida ou de chegada da análise do objeto de conhecimento (CUNHA,1998, p.43).

A escolha por este instrumental fundamenta-se na ideia de que a narrativa provoca mudanças na forma como as alunas de Pedagogia compreendem a si e aos outros, pois

[...] quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA,1998, p.39).

Na pesquisa, o tipo de narrativa utilizada foi a narrativa escrita, pois conforme Ferrer “a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade, [...] pois o escrito explica a vida” (1995, p.166).

Thomsom escreveu que “ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser” (1997, p.57). Assim, percebe-se que a memória é evocada e emerge em meio às narrativas, encontrando seu lugar na representação e fixação de lembranças do vivido. Segundo Pinto:

Mais do que pura representação, a memória afirma-se diferentemente da história pela capacidade de assegurar permanências, manifestações sobreviventes de um passado [...]. Memória como lugar de persistências, de continuidade, de capacidade de viver o já existente (PINTO, 2001, p. 295).

Essa forma de narrativa proporcionou ao sujeito mais intensidade e liberdade para expor-se e abrir-se, uma vez que permitiu ao sujeito ir e vir na sua escrita, ao mesmo tempo em que foi possibilitando compreender seus pensamentos, suas ações e seus limites.

2.5.2.1 Sujeitos das narrativas

Para apresentar os sujeitos participantes dessa pesquisa, utilizo uma citação de Fischer, que explica “o sujeito deixa de ser encarado como uma identidade em essência, e passa a ser visto como um estado de ser, uma forma em permanente atualização inserido em múltiplas relações que enredam suas práticas” (2005, p.245).

Desta forma, os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, através das narrativas escritas, eram *graduandos do último ano do curso de Pedagogia* analisado. Como critérios¹⁸ para participar da pesquisa, se elencam apenas dois:

- *Primeiro*, que os alunos tivessem interesse nas temáticas da Infância e Educação Infantil;
- *Segundo*, que se mostrem dispostos, conforme as palavras de Cunha, “a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo” (1998, p.40).

Com essa opção metodológica, assumem-se os riscos que estão implícitos, tais como: a busca pelos sujeitos, as dificuldades na própria produção das narrativas, as

¹⁸ Os dois critérios foram informados verbalmente no ato da entrega do termo de consentimento livre e esclarecido e da folha para narrativa - apêndice B e C .

possíveis fugas para escrita e devolução em tempo hábil por parte dos participantes. Contudo, se percebeu a vinculação deste instrumental, que nitidamente está imbricado na pesquisa qualitativa, uma vez que produz história no relato das realidades, bem como produz possibilidades de novas realidades.

Foi um processo reflexivo, sem pretensões terapêuticas, mas com aspirações de despertar a sensibilidade nesses sujeitos. Como Cunha escreveu, “este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando sua trajetória” (1998, p.40). Com as narrativas, espera-se que os acadêmicos possam relatar momentos da sua formação, em especial os que dizem respeito às construções relacionadas à infância e à educação infantil.

Primeiros momentos das narrativas:

No primeiro semestre de 2014, ocorreu o primeiro contato formal com os nove participantes da pesquisa, foram entregues pessoalmente as folhas de narrativas e termos de consentimento. Esse contato aconteceu pessoalmente com cada um dos sujeitos convidados a participar da pesquisa, em que sete eram estudantes do último ano do curso, e dois pedagogos, recém-formados no semestre anterior.

Para devolução das narrativas, combinei uma data com cada sujeito, de maneira que o tempo para escrita e autoanálise fosse suficiente para os sujeitos, bem como a certeza de que realmente gostariam de participar da pesquisa enviando seu material. Esse processo durou entre dez e sessenta e cinco dias, considerando a primeira narrativa e a última devolvida.

Durante esse processo, fui procurada por outros alunos que demonstravam interesse em participar, mas que não estavam no último semestre, bem como percebi que com o trabalho que estava desenvolvendo com o grupo de alunos que estavam produzindo as narrativas escritas, repercutiam em discussões sobre a temática além do entre pesquisadora-sujeitos, já era assunto nos corredores do instituto, nas aulas das minhas disciplinas, bem como de outros professores, conforme me relatavam – alunos e docentes.

Compuseram o grupo nove sujeitos que caracterizo a seguir:

Tabela 1: Perfil dos sujeitos

Sujeitos da Pesquisa: Grupo 1- Alunos	Sexo	Idade	Tempo de permanência para conclusão	Realizou estágio não curricular na E.I.
Ped. 1	F	25	7 anos letivos (2007-2014)	Sim.
Ped. 2	F	34	5 anos (2009-2013)	Sim. Depois de dois anos de estágio foi efetivada como professora após a formatura.
Ped. 3	F	24	5 anos letivos (2009-2013)	Não.
Ped. 4	F	28	5 anos letivos (2010-2014)	Sim. Oito meses.
Ped. 5	M	42	5 anos letivos (2009-2013)	Não.
Ped. 6	F	26	5 anos letivos (2010-2014)	Sim. Dois anos.
Ped. 7	F	51	5 anos letivos (2010-2014)	Sim. Apenas um mês.
Ped. 8	F	37	6 anos letivos (2009-2014)	Não.
Ped. 9	F	33	6 anos letivos (2009-2014)	Sim. Atua há quase dez anos entre estágios e ação como auxiliar de turma.

Fonte: Autora

Nos capítulos cinco e seis serão trabalhadas as narrativas escritas pelos participantes da pesquisa, nos apêndices as mesmas se encontram nas tabelas de 11 a 18, respectivamente apêndices de E a L.

2.5.3 Dialogando com instituto

No decorrer da pesquisa, pós-análise dos documentos do curso e iniciando as análises das narrativas, percebi a necessidade de ouvir um representante do instituto, não para contrapor os dados, nem para justificá-los, mas para triangular as informações.

A escolha por essa triangulação se dá pela percepção de que o mundo e, conseqüentemente, o campo/objeto de pesquisa não é algo natural, nem algo a ser naturalizado, mas ativamente constituído por diferentes pessoas, em segmentos e papéis distintos em suas vidas cotidianas. Essas vivências proporcionam diferentes

possibilidades de *pensar sobre*, do *pensar diferente*, enfim, de viver realidades próximas de formas distintas, conhecendo dois lados.

Como disse Zitkoski,

[...] no diálogo aberto, o exercício da argumentação dos sujeitos participantes do mesmo, garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas a partir do processo de construção dialógica do mundo humano (2005, p.05).

Dessa forma, foi pensada a participação de um representante do instituto, tendo como critérios *alguém que tivesse feito parte da constituição pedagógica do projeto pedagógico do curso e preferencialmente estivesse atuando ainda na instituição.*

O curso foi iniciado no ano de 2003 e, nesta pouco mais de uma década de funcionamento, já teve quatro coordenadoras¹⁹ conforme tabela. Destas, convidamos a terceira coordenadora para representar o instituto por ser a única a cumprir com os requisitos pensados.

Tabela 2: Perfil das coordenadoras do curso

Sujeitos da Pesquisa: Grupo 2 – coordenadoras	Sexo	Tempo de atuação no curso	Área de formação acadêmica
Coord. 1	F	2003-2005	Graduada em Letras, Mestrado em Linguística.
Coord. 2	F	2006-2009	Graduada em Pedagogia, Mestrado em Educação.
Coord. 3	F	2009-2011 (Em 2014 retorna a IES como docente.)	Graduada em Química, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática.
Coord. 4	F	2012-2015	Graduada em Pedagogia, Mestrado em Educação.*

Fonte: Autora

¹⁹ De 2012 até o presente momento, o curso tem sido coordenado por mim, em gestão compartilhada com o colegiado de professores, através de ações advindas das decisões tomadas nas reuniões sistemáticas de docentes que resultam em ações coletivas. Uma das ações previstas por nós é após o término da pesquisa, revermos o próprio PPP do curso.

Das quatro coordenadoras apresentadas acima, apenas as coordenadoras 3 e 4 estão atuando na instituição, contudo a coordenadora 4 ingressou em 2008 na instituição. Atualmente a coordenadora 3 (CORD3) ministra as disciplinas de Fundamentos e Ação Pedagógica em Ciências e Educação e Saúde. Por fazer parte do corpo docente, ter participado da implementação inicial do curso e ter disponibilidade/desejo de participar da pesquisa, fez-se o convite formal para colaborar com esta pesquisa.

Informe aos docentes do curso:

A pesquisa já havia sido apresentada oficialmente para os professores na reunião pedagógica do início do ano letivo, em fevereiro de 2014. Contudo, as professoras por serem colegas da pesquisadora, já tinham contato com a pesquisa desde o princípio dos estudos de doutoramento, mas ainda não havia ocorrido na instituição um espaço formalizado para tal apresentação.

Com o ingresso de um docente do curso na pesquisa, foi retomado com os demais professores na reunião de pedagógica de agosto do mesmo ano o *status* da pesquisa e os fins de participação da nossa colega, que era triangular os dados do curso considerando: formandos - documentos legais – representante da instituição.

Ambas as reuniões ocorreram nas dependências do Instituto.

Primeiras impressões:

Cabe registrar que os momentos de troca entre discentes e docentes foi extremamente rico, tanto enquanto recurso para construção dos dados da investigação, como para repensar as estratégias de análise e novas possibilidades de perceber/entender/problematizar a temática.

Capítulo 3: Ensino Superior e Educação Emancipatória: os desafios dos cursos de Pedagogia

A emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social.
Boaventura de Souza Santos
(1995, p.279)

Na contemporaneidade²⁰, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores têm sido objeto de estudo e debate nos espaços acadêmicos e escolares. Nesse contexto, é necessário compreender o papel do Ensino Superior contemporâneo enquanto instituição formadora de professores.

É possível considerar que as instituições de ensino superior contribuem, de forma relevante e ativa, para a formação de professores, porém, enquanto instituições de ensino estão em meio a muitos tensionamentos, como a busca por uma identidade que atenda as demandas emergentes, cada vez mais exigentes e contínuas em relação à formação de professores para a Educação Básica. Para Tardif (2014) “noções tão vastas quanto as de Pedagogia, Didática, Aprendizagem e etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente (p.115).

²⁰ Contemporaneidade diz respeito aos tempos recentes, das últimas décadas, época do fenômeno da globalização ou da mundialização. Definida basicamente como estabelecimento de uma rede de informações à distância e de fluxo contínuo, tendo como suporte a tecnologia avançada da informação, através da informática, que organiza a vida econômica, política e social, segundo uma nova ordem mundial. As comunicações ultrapassam quaisquer limites ou barreiras nacionais dos estados, estabelecendo apoiadas na alta tecnologia, um fluxo rápido e contínuo de dados: sons, imagens e textos, cruzando o planeta, sem controle e sem limites. Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo7/contemp/index.html>. Acesso em 20/fev/2014.

Uma vez que as instituições esforçam-se para melhorar o seu processo de ensinar e aprender, assumem novos desafios e possibilidades, contudo devemos considerar também as circunstâncias sócio-político-econômicas que vêm demarcando as condições de trabalho nos espaços acadêmicos²¹.

Para Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação. [...] O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las a análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (1996, p.45).

Junto à formação de professores, a emancipação é também um grande desafio sociopolítico a ser efetivado pela/na práxis humana, uma vez que somos submetidos, na contemporaneidade, a inúmeras formas de relação de poder, pertencentes e decorrentes do neoliberalismo. Para Farhi-Neto (2010) trata-se de um regime de governo tendencialmente em voga no mundo contemporâneo, em que governar a população é fazer com que todo o fenômeno social seja também uma atividade econômica, analisável segundo a racionalidade econômica. Dessa forma, podem ser entendidas e dirigidas às condutas que tipicamente se colocavam fora do domínio econômico.

O neoliberalismo representa um movimento político filosófico que surgiu, após 1945, frente às críticas ao Estado de Bem-Estar Social apresentadas pelas ideias de economistas como Milton Fridman, Friedrich Hayeck e Robert Nozick, cujas características gerais são o retorno ao individualismo centrado na postura contra o Estado coercitivo e centralizador de direitos sociais e coletivos.

O pensamento neoliberal é pragmático e utilitarista no sentido que proclama o bem-estar para todos, a partir de cada indivíduo e não da coletividade, a partir da esfera privada. Tudo isso sustentado por duas máximas: a primeira é que *o indivíduo não deve prestar contas à sociedade por seus atos, enquanto estes não se referirem aos interesses de nenhuma outra pessoa, a não ser a ele mesmo*; a segunda, que

²¹ Os espaços acadêmicos que tange a formação de professores segundo a LDBEN 9.394/96 são: Universidades, Faculdades e Institutos Superiores de Educação.

os atos prejudiciais aos interesses dos demais é de responsabilidade do indivíduo, o qual não pode ser submetido a um castigo legal ou social, mas aos princípios da justiça (que não é a igualdade entre os indivíduos, mas a imparcialidade).

Neste caso, a liberdade está relacionada aos limites sociais e culturais de cada indivíduo, sendo circunscrita ao meio cultural e histórico em que este está inserido, o que dependerá do seu pertencimento social e cultural.

A visão de uma sociedade justa é aquela que as instituições proporcionam o maior benefício possível ao maior número de indivíduos. O bem-estar social é a soma do bem-estar individual. Assim, a importância dos indicadores sociais, por exemplo, sobre a qualidade de vida, o acesso a bens e serviços, em relação ao nível de satisfação, entre outros, amplamente divulgados pelas mídias e pelas ações governamentais.

O que se destaca, é que na concepção neoliberal, o Estado é uma realidade construída, uma criação artificial e moderna quando comparada com a sociedade civil, no sentido que as sociedades formam-se, mas os Estados são construídos (HAYEK, 1979). Santos (1995) justifica que a concepção de Estado-nação está relacionada ao conjunto da(s) sociedade(s) situada(s) num território, com fronteiras (geográficas e políticas) reconhecidas, envolvendo a sociedade civil, enquanto domínio da vida econômica, das relações sociais: espontâneas e orientadas pelos interesses privados e particulares, demarcadas por diferentes fronteiras, territórios e territorialidades.

Dessa forma, temos a separação entre Estado e sociedade civil, que envolve tanto a ideia de um Estado Mínimo, proposto por Nozick (1991) como a de um Estado Máximo, proposto Santos, (1995).

Para identificar o significado político da governação neoliberal, temos que prestar atenção não apenas àquilo que ela diz mas também àquilo que silencia. São os seguintes os silêncios mais importantes da matriz da governação: as transformações sociais, a participação popular, o contrato social, a justiça social, as relações de poder, e a conflitualidade social (SANTOS, 2005, p.13-14)

Jardim e Oliveira (2009) questionam o porquê das ideias do neoliberalismo em geral e do estado neoliberal, em particular, serem aceitas pela maioria das sociedades contemporâneas.

Segundo Santos (1995), as correntes analíticas da concepção neoliberal de Estado apresentam uma confusão metodológica, cujas causas dessa confusão são: a) análise dos processos de transformação social do fim do século XX com a visão conceitual do século XIX, portanto, são inadequados aos processos sociais e políticos em curso; b) o Estado-nação continua a predominar enquanto unidade de análise e de suporte lógico de investigação, o que impede de captar a lógica própria e a autonomia crescente das estruturas e dos processos locais, deixando de lado a lógica da infraestatal, os movimentos globais, ao nível do sistema mundial e a lógica supraestatal; c) teoria sociológica continua a ser basicamente derivada das experiências sociais das sociedades dos países centrais (a questão do viés etnocêntrico). Ainda, com relação a esta confusão conceitual, Santos (1995) resume ao fato de que a visão de Estado, vista de fora e de cima para baixo, construída a partir da nova ordem mundial assentada na concepção neoliberal, impede que a sociedade civil saia dessa margem em que vive e assuma o controle de fato da sua história, política e cultura.

Conforme Santos (2000), vivemos na fronteira, o que significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar, converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre atos e suas consequências. Vive-se da sensação de estar participando da criação de um mundo novo, o qual surge como uma forma privilegiada de sociabilidade num período de transição e de competição paradigmática “Quanto mais à vontade se sentir na fronteira, melhor a subjetividade poderá explorar o potencial emancipatório desta” (SANTOS, 2000, p.347).

Se entendermos que a emancipação se desenvolve em meio aos espaços politizados, com diálogos e reflexões, o ensino superior pode(ria) ser encarado como um celeiro para a promoção da emancipação, pois é um espaço onde se pode(ria) pensar livremente e debater as questões sociais com autonomia e visão crítica frente a realidade.

3.1 O Ensino Superior e o compromisso com a formação de professores

Como já foi dito anteriormente, a formação de professores enquanto tarefa das instituições de ensino superior (IES) enfrenta desafios constantes no contexto contemporâneo. Atualmente, elas vivem um novo momento, precisando considerar, em seus tempos e espaços, as mudanças da sociedade. Estamos na Sociedade da Informação²², bem como no estado de competição, que nos apresenta inúmeros índices de *rankeamentos*, nos quais é considerado 'o melhor' aquele que apresentar o número mais elevado, desconsiderando que no cerne ensino superior existem processos de complexa subjetividade.

Desta forma, as IES buscam, nesse momento, clarear a sua própria identidade em meio a esses processos, que permeiam diferentes esferas, tais como: ingresso nas iniciativas de desenvolvimento e participação socioeconômica em âmbito nacional ou mesmo regional; cobrança por produção de qualidade, tanto pelos índices dos resultados dos alunos, como dos docentes; competitividade, inserção e/ou rejeição à lógica de mercado; baixa renda dos alunos, o que dificulta seu acesso e/ou permanência ao ensino superior; e influências internacionais por meio de políticas, como a avaliação em larga escala²³.

Concretiza-se a necessidade de revermos os múltiplos papéis ou as múltiplas identidades que as IES produzem, tanto como espaço de produção de conhecimento, como espaço de formação de professores (pedagogos) e cidadãos, uma vez que o ensino superior também é, ou poderia ser um espaço privilegiado de

²² Sociedade da Informação possui como características ser aberta e global, possibilitando diferenças de acesso à informação, as quais podem vir a causar a exclusão. A sociedade da informação teria como um dos propósitos no ambiente escolar filtrar informações para preparar alunos para a sociedade, contudo a sociedade da informação que estamos inseridos é complexa e contraditória, além de que a exposição a muitas informações exige que o professor adquira a habilidade de selecioná-las para o uso educativo (ALARCÃO, 2003).

²³ Avaliação em larga escala emergiu nas últimas décadas, em paralelo às avaliações tradicionais, têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas. Usam como instrumentos, testes de proficiência e questionários, que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intra/extraescolares associados a esse desempenho. Os testes de proficiência são elaborados a partir das Matrizes de Referência. Nas avaliações em larga escala, são elas que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. Elas são compostas pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados, e seus resultados "servem" para nortear ações que visam "contribuir" com a qualidade da educação. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caeduff.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao-educacional/>. Acesso em: 28/fev/2014.

construção de alternativas para os problemas da sociedade, bem como para realização pessoal e profissional dos sujeitos que lá constroem sua formação acadêmica. Neste sentido, Sacristán reafirma que:

Apesar dos descontentamentos e desencantos com a universidade, é essencial determinar o valor extraordinário e indiscutível da escolaridade como fonte de cultura que se transmuta em conhecimento, em saberes que se traduzem em capacidades, habilidades, modos de pensar, compreender, aclarar o mundo, formas de se revelar e de ser (2007, p.27).

O ensino superior pode ser encarado como campo fecundo que possibilita estratégias de produção de conhecimento, de acordo com Santos, no século XXI, só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer um desses, há ensino superior, não há universidade no sentido de completude do termo.

Alicerçada na tríade ensino, pesquisa e extensão, conforme LDBEN 9.394/96, em seu artigo 43, apresenta as finalidades desta modalidade educativa:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2013, s./p.).

Percebe-se que as instituições do ensino superior se deparam com diferentes desafios, tais como desenvolver estratégias para assegurar que o conhecimento produzido dentro delas chegue até a sociedade, consolidando uma maior colaboração entre os segmentos: alunos, professores e comunidade acadêmica.

Conforme Santos,

[...] podemos afirmar que a universidade está a atravessar – tal como o resto das sociedades contemporâneas – um período de transição paradigmática. Esta transição pode ser caracterizada da seguinte forma: enfrentamos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas (2011, p.01).

A complexidade do contexto educacional, nestas primeiras décadas do século XXI, continua consolidando a necessidade da reorientação das instituições de ensino superior para que construa um conhecimento que contemple as relações entre a investigação da educação - a formação de professores – e os saberes para a vida.

Segundo Felden e Kronhardt (2011), historicamente, a universidade é um espaço relevante de produção e distribuição do conhecimento, compreendida como instituição educativa, cujo objetivo é o contínuo exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão, ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Nessa perspectiva, renovados desafios, revelam-se incessantemente para o ensino superior, sendo necessário usufruir de suas possibilidades, considerando os riscos e mediando a formação de sujeitos que possam orientá-la e reorientá-la, em meio a um processo dialógico, contribuindo com os acadêmicos para a vida e para o mundo.

Santos (2010) aponta que a universidade é um bem público que precisa estar intimamente articulada ao projeto do país e conseqüentemente da comunidade local e regional em que ela se encontra inserida.

Compreende-se, assim, a legitimidade do trabalho IES em fomentar e proporcionar espaços de estudo e instrumentais para construção de novos

conhecimentos, que favoreçam a aprendizagem de saberes científicos e profissionais de áreas específicas, neste caso a formação de professores.

3.2 Pedagogia enquanto ciência da Educação

A palavra *Pedagogia* tem origem na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução). O termo pedagogo²⁴ surgiu na Grécia Clássica, da palavra *παιδαγωγός* cujo significado etimológico é preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; era empregado ao escravo que conduzia os meninos até o *paedagogium* (*edifício ou parte da casa que treinava os escravos*). No entanto, o termo *pedagogia*, designante de um fazer escravo na *Hélade* (região da antiga Grécia), somente generalizou-se na acepção de elaboração consciente do processo educativo a partir do século XVIII, na Europa Ocidental. Atualmente, no Brasil, denomina-se pedagogo o profissional cuja formação é conseguida através da graduação em Pedagogia.

Desde a Grécia antiga, delineou-se uma dupla referência para o conceito de Pedagogia. De um lado, foi se desenvolvendo uma reflexão ligada à filosofia, calçada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa; de outro lado, o sentido empírico e prático, inerente à *paideia* (processo de educação), tido como a formação da criança para a vida, presente no sentido etimológico da palavra, caminho e condução da criança. “Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a Pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instruir o processo educativo” (SAVIANI, 2012, p.01).

Ainda conforme Saviani (2012), a Pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, onde em alguns momentos é considerada como a própria intencionalidade de realizar a educação. Desta forma, ao longo de vários séculos a Pedagogia construiu tradições teórica e científica acerca das práticas educativas. Como em toda prática humana, a prática educativa também surge inicialmente de maneira espontânea, enquanto atividade indiferenciada no interior da prática social global. A partir dessas condições, os procedimentos que caracterizam a prática educativa

²⁴ O grego Platão (427-347 a.C.) é reconhecido como o primeiro pedagogo, não só por ter concebido um sistema educacional para o seu tempo mas, principalmente, por tê-lo integrado a uma dimensão ética e política. Para ele, o objeto da educação era a formação do homem moral, vivendo em um Estado justo.

foram constituindo-se e recebendo características próprias no âmbito do senso comum, tendo o bom senso como guia.

Com frequência são feitas referências ao conhecimento prático como algo que se opõe ao teórico, aprendido nos cursos de formação, o que não é verdade. Ambos não se excluem. O conhecimento prático tem uma dimensão de totalidade, articulando conhecimento da experiência e conhecimento formal. O conteúdo do conhecimento prático se fundamenta em saberes do professor sobre o objeto do seu trabalho e vai se reconstruindo permanentemente na vivência de cada situação (GRILLO, 1997, p.20).

Entretanto, a indissociabilidade entre a prática educativa e a sua teorização elevou o saber pedagógico ao nível científico. Com esse caráter, o pedagogo/a passa a ser, de fato e de direito, investido de uma função reflexiva, investigativa e, portanto, científica do processo educativo. Contudo, a história perdurou séculos para conferir o *status* de cientificidade à ação dos pedagogos, apesar desta problemática pedagógica estar presente em muitas das etapas históricas a partir da Antiguidade.

Dissertar sobre a Pedagogia enquanto ciência da Educação abre inúmeras possibilidades de caminhos a se percorrer, afinal sobre Educação, mais precisamente sobre Pedagogia, teríamos teorias educacionais, tendências pedagógicas e pensadores que permeiam nossos campos pedagógicos contemporâneos desde antes dos tempos modernos. Porém, neste momento do estudo, o desafio é o de refletir acerca da Pedagogia do último século, mais precisamente da segunda metade do século XX até os dias atuais.

Contudo, quando se aponta a Pedagogia enquanto ciência da Educação, não é com o intuito de rotulá-la como a única ciência que se dedica seus estudos a este campo, mas considerando a necessidade de um curso de Pedagogia discutir tanto as questões pedagógicas quanto as questões históricas, sociais, filosóficas, psicológicas, entre outras, bem como seus atravessamentos na educação, e não apenas disciplinas didáticas, pois para se entender de didática e métodos pedagógicos é necessário conhecer os caminhos e processos que culminaram na Pedagogia contemporânea.

O sentido de possibilidade sempre aberta em buscar novas racionalidades para termos uma certa convicção sobre a racionalidade da Pedagogia que estamos praticando nesse momento complexo deve ser resultante das buscas coletivas e do aprender permanente. Essa necessidade de aprender com a prática e com o exercício coletivo dos humanos nos colocou em interlocução com os autores e com o mundo real da Pedagogia, valorizando experiência intersubjetivas que possam significar a superação dos limites impostos pelas racionalidades historicamente construídas (MARTINAZZO, 2005, p. 22).

Espera-se que a Pedagogia possa atuar tendo o rigor teórico e prático necessários a serem investidos no cotidiano da *práxis* educativa. Contudo, nas leituras realizadas até então sobre a formação profissional para a atuação com as crianças pequenas, percebe-se poucas discussões nesta área. O histórico pedagógico é mais voltado a métodos de como “educar-tratar” a criança, de forma instrumental e técnica, sem ao menos fazer uma relação e compreensão sociológica sobre tais métodos vinculados à criança. Provavelmente, essa lacuna esteja relacionada ao fato de que a Psicologia se encarregava de descrever/entender a criança e seu desenvolvimento até bem pouco tempo atrás.

Conforme Franco,

[...] a pedagogia, para se fazer ciência, precisou adequar-se à lógica que presidia a ciência da época e isso implicou sistematizar a sua ação prática, com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico, realizados e presididos por outros profissionais, inicialmente os psicólogos que, por força de sua formação, dominavam o manuseio de instrumentos experimentais. Isso acarretou uma caminhar da pedagogia na direção da não consideração do saber-fazer da prática educativa, território do exercício artesanal dos artistas da prática, quais sejam, os educadores, pedagogas e professores. Dessa forma ela se organiza como ciência empírica, limitando o exercício artístico de seu objeto de estudo, qual seja a prática educativa (2008, p.31).

Ao tratarmos da pedagogia como ciência prática, percebe-se que a relação entre teoria e prática é fundamental, uma vez que indica os campos em que essa vinculação se manifesta. Pode-se considerar, à primeira vista, simplória, sendo entendida como a aliança dessas dimensões que a constituem (teoria e prática), mas em uma reflexão mais aprofundada, podemos perceber a necessidade e viabilidade de cada uma dessas dimensões no cotidiano. “Aprofundar, compreender, tentar interpretar a complexa epistemologia da pedagogia poderá ser um início de

caminho para o encontro de respostas mais adequadas aos desafios que estão postos” (FRANCO, 2008, p.20).

A Pedagogia, a partir do fim do século XX, traz a indagação sobre o caráter das teorias propostas, o que faz com que se perceba a centralidade desse viés de ciência, do problema da cientificidade, adquirido no referido século.

3.3 Breve trajetória dos cursos de Pedagogia no Brasil

O presente item revisita a criação do curso de Pedagogia no Brasil desde a década de trinta do século passado até a polêmica e recente criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso Pedagogia em 2006.

3.3.1 Década de 1930: A Criação do Curso de Pedagogia no Brasil

A criação do curso de Pedagogia na década de 1930 no Brasil ocorreu em um período propício para discussões educacionais, em virtude de um conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, configurando esse período como um marco na evolução pedagógica no país. Cabe registrar que, anterior à criação do curso de pedagogia, outras experiências de formação de professores estavam ocorrendo²⁵. O Curso de Pedagogia nasce articulado à formação do professor, mais precisamente em 1939²⁶.

²⁵ Na década de 1930, quatro projetos de qualificação do magistério se consolidaram. O primeiro foi o Instituto Católico de Estudos Superiores, no Rio de Janeiro, em 1932; o segundo o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1934; o terceiro a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, criada por Anísio Teixeira. O quarto projeto, consolidado na Universidade do Brasil, resultou do encerramento tanto da experiência de formação de professores de Azevedo quanto da de Teixeira em 1938, fruto do golpe de Estado que instituiu no Brasil o Estado Novo, em 1937. Encerrada a UDF, o estado autoritário instalou a Universidade do Brasil e nesta a Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse empreendimento também estiveram presentes os interesses da Igreja Católica. O Curso de Pedagogia como proposta do governo federal, assentado no modelo da Faculdade Nacional de Filosofia, viria a funcionar apenas nos anos de 1940 (EVANGELISTA, 2002).

²⁶ Ainda no século XIX em outros países foram criadas instituições para formar professores em nível superior. No Brasil, em 1890 foi defendida a criação do curso normal superior por Caetano de Campos, mas a proposta não se efetivou. Em 1920 Sampaio Dória propôs a criação da Faculdade de Educação para *aperfeiçoamento pedagógico e cultural* geral com a intenção de formar inspetores, diretores de escolas normais, ginásios e grupos escolares, além de professores para escolas complementares. Esse projeto tornou-se lei, porém não chegou a concretizar-se (EVANGELISTA, 2002, p. 45).

As transformações no setor econômico, político e social geraram transformações na área educacional em função de ideais pedagógicos pautados no ideário “escolanovista”, do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova²⁷ é uma das representações. Destacou-se também, nesse período, a defesa da formação docente em nível superior, se possível na universidade, objeto de instigantes debates que propunham a sua criação.

O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1190, de quatro de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, integrante da Universidade do Brasil, um projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas, na qual se transformou a Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano.

Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o padrão federal curricular no formato conhecido 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar complementarmente seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

Os anos de 1930 foram marcados por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, destacando-se as discussões sobre a formação docente. Entre as questões que se discutiam com relação à reforma educacional, havia um consenso de que a educação possuía um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno. Conforme assinala Shiroma, Moraes e Evangelista,

²⁷ Na era Republicana, o Brasil, mantinha suas bases administrativas voltadas para a Teoria Geral da Administração. Foi neste período que as reformas organizacionais aconteceram com mais força nos Estados e também na educação. Intelectuais como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, instituíram o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). *A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira.* (SANDER, 2007, p.28) Nesse contexto o Manifesto tornou-se base política e de modernidade que alicerçaria a educação e a sociedade brasileira até a atualidade. Nos primeiros parágrafos do documento “saltam” do papel a primazia da administração escolar estabelecida como fator fundamental para a solução dos problemas educacionais agravados no regime republicano. Mais que discussões sobre os esforços para administrar o sistema educacional, o Manifesto apresenta uma reflexão importante sobre o pensamento arcaico que segrega a educação das demais articulações sociais de relevância para o desenvolvimento do país, por exemplo, a economia. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 07/08/2014.

[...] o projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional (2004, p. 19).

Para as autoras (2004), a educação neste período ganhava um caráter redentor, a ideia de reforma da sociedade passava pela reforma educacional, e que para alguns possuía as soluções para os problemas sociais e econômicos da época.

Com a denominada redemocratização do país, em 1945, sob a presidência do general Eurico Gaspar Dutra, eleito no final daquele ano, e do Ministro Raul Leitão da Cunha, foram retomadas na área educacional discussões como a *democratização do ensino e da igualdade de oportunidades*. O Decreto-Lei n. 8.558/46 é criado, tendo no quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde o cargo de Orientador Educacional, atendendo às determinações do Decreto-Lei n. 4.244/42. Esta legislação criou o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no curso de Pedagogia.

Segundo Warde (1993), a partir da década de 1940, constatou-se a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo. O Pedagogo não tinha exclusividade para lecionar nas Escolas Normais dado que o Decreto Lei n. 8.530/46, Lei Orgânica do Curso Normal, definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal.

Warde (1993) argumenta que o mercado de trabalho do pedagogo era relativamente pequeno, nas décadas de 1940 e 1950, o pedagogo recebe autorização para lecionar no ensino primário e no secundário Além disso, a portaria n. 478/54 do MEC, trazia que os licenciados em Pedagogia além de poderem atuar como docentes nas cadeiras de Educação adquiriram o direito de lecionar em outras disciplinas do Ensino Médio, como por exemplo, Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática.

Os pedagogos, nesse período, foram beneficiados e por concessão “adquiriram o direito de lecionar matemática e história no 1º ciclo e filosofia no curso colegial do ensino secundário, todavia, sem o preparo exigido para se tornarem professores” (BRZEZINSKI, 1997, p. 46).

Foi uma década de poucos avanços no âmbito das políticas educacionais, fruto do período histórico e político que visava uma reordenação social, a qual aponta na próxima década.

3.3.2 Década de 1960: Primeiro momento - Parecer CFE n. 251/62

No final da década de 1950, começa-se a questionar o modelo universitário de trinta e entram em pauta as discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária.

Em 1961, tendo na presidência da República João Goulart, foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência, o Conselho Federal de Educação determinou *currículos mínimos* para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. O Parecer CFE n. 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, regulamentou o Curso. O Parecer citado foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro. Nesse Parecer, o relator indicou a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior e *fixou o currículo mínimo* do curso de Pedagogia e sua duração.

A definição do currículo mínimo, por parte do governo, objetivava uma unidade básica de conteúdos nacionais, que auxiliasse em caso de transferência, constituído por sete matérias para o bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES. Alguns educadores protestaram contra a implementação desse currículo por entenderem que se tratava de uma atitude autoritária, sem respeitar a diversidade nacional.

Esse parecer propôs o princípio da concomitância do ensino, do conteúdo e do método, com duração prevista para quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura), visando a eliminar o *esquema 3 + 1*. Na prática, tal esquema não foi extinto. Para Brzezinski (1997), a licenciatura continuou dedicando a maior parte do curso, três anos, à formação específica e o último ano à prática de ensino.

Para Chaves (1980), o projeto proposto por Chagas, em 1962, dissolveria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras inaugurada em 1939, criando uma nova estrutura, na qual os alunos passariam por uma formação geral em letras, ciências e

humanidades e com essa base iriam para uma formação específica, que poderia ser na Licenciatura. Todos os professores para o nível secundário e superior seriam formados em nível universitário e, depois, na pós-graduação poderiam fazer estudos para as demais funções dos técnicos educacionais. Mas nem todas as proposições do projeto de Valnir Chagas foram postas em prática. Não se verificou o fim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o professor primário continuou a ser formado nas Escolas Normais, a formação dos técnicos educacionais continuou a ocorrer na graduação em Pedagogia e o *esquema 3 + 1* perdurava como modelo de formação.

O início da década de 1960 foi marcado por intensas discussões a respeito dos rumos da educação brasileira e da universidade. O modelo econômico desenvolvimentista cobrava a preparação de mão-de-obra técnica e qualificada. Na área educacional, demandava-se a formação de profissionais *treinados e instrumentalizados* para o mercado de trabalho. Esse período também é marcado por uma transição política na sociedade brasileira, de um processo relativamente democrático, iniciado após a segunda Guerra Mundial, para outro governo autoritário, decorrente do golpe militar de 1964.

3.3.3 Década de 1960: Segundo momento - Reforma Universitária de 1968

Em novembro de 1966 foi publicado o Decreto-Lei n. 53/66 que fixou os princípios e as normas de organização para as universidades federais. Por ele as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram reorganizadas e formaram uma única unidade conforme o artigo 4. Esse Decreto foi incorporado em 1968 na Lei n. 5.540, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior, que definiu no artigo 30, que os especialistas atuariam nos sistemas de ensino, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação.

Além disso, a legislação manteve apenas a formação do professor para o ensino de segundo grau em nível superior – assim como para o ensino superior – permanecendo a formação do professor primário no Curso Normal, denominado Habilitação Magistério.

Em decorrência da Reforma Universitária, implementada pelo Ministro da Educação Favorino Bastos Mércio, no governo de Arthur da Costa e Silva, o Conselho Federal de Educação aprovou no ano seguinte a regulamentação para o Curso de Pedagogia conforme Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 252/69 que abrangia a Resolução n. 2 de 12 de maio 1969. Tanto o parecer, quanto a resolução, de autoria do Professor Valnir Chagas, seguiram os princípios básicos da Reforma.

Nesta sequência, foi expedido o Parecer CFE n. 252/69 normatizando os profissionais a serem habilitados no curso: professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares. Desse modo, reformou o currículo dos cursos de pedagogia e criou as habilitações para as áreas específicas, fragmentando a formação do Pedagogo, além de abolir a distinção entre bacharelado e licenciatura. Esse parecer também introduziu a proposta de formação dos *especialistas* em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ficou definido o título de licenciado a ser obtido em qualquer das habilitações.

A disciplina de Didática passou a ser incluída como obrigatória no currículo, inserida no Núcleo Comum do curso. Com relação ao direito à docência no ensino primário pelos Pedagogos, o Parecer n. 252/69 aborda que legalmente quem forma o professor primário tem também condições de ser professor primário. Foi determinado ainda a obrigatoriedade do estágio supervisionado pela Resolução n. 2/69, dado que se entendia que um curso da área da Educação deveria ter uma prática das atividades correspondentes a sua habilitação. Na década de 1970, ocorreram algumas manifestações e tentativas dos conselheiros do Conselho Federal de Educação de reformular as Diretrizes do Curso. Segundo Chaves (1980), nesse período, o CFE aprovou a Resolução anexa à Indicação n. 70/76 que previa que a formação de especialistas não-docentes para a escola de 1º e 2º graus fosse realizada por meio das *habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura*.

3.3.3 Década de 1980: Debate pedagógico sobre os rumos do curso de Pedagogia

No final da década de 1970 e início da década de 1980, ocorreram inúmeros debates promovidos pelo movimento *pró-formação* do educador que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído. O Brasil ainda se encontrava em regime militar, sendo presidente o General João Figueiredo. A política de transição democrática emergente acompanhava a crítica e as relações entre educação e sociedade, de modo que os educadores brasileiros se organizavam para a construção de uma política de formação do profissional da educação.

A 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada em São Paulo no ano de 1980 foi considerada um importante marco no processo de discussões a respeito da formação do pedagogo e do professor. Durante sua realização, foi criado o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que tinha como objetivo mobilizar os educadores e estudantes para debaterem acerca das reformulações dos cursos de formação dos educadores.

No ano de 1983, no I Encontro Nacional do Comitê, em Belo Horizonte (ENCBH), criticou-se a visão do Estado, que tinha na formação de professores a visão de constituição de recursos humanos para a educação. Tal postura se distanciava das defendidas pelos educadores em âmbito nacional, os quais contestavam a formação tecnicista do professor. A ruptura com o ideário tecnicista foi um marco do movimento de formação dos professores no sentido de destacar o caráter sócio-histórico dessa formação, bem como a necessidade de um profissional com proficiência e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Conforme o documento final da conferência:

[...] todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador [...] a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um

currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (ENCBH, 1983, p. 57-58).

O documento final, conhecido como, *Documento de Belo Horizonte*, contém uma análise da conjuntura política e social do país, propostas para a formação do pedagogo e a transformação do Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE²⁸). Nesse I Encontro Nacional teve início a formulação dos princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores.

Durante a III Conferência Brasileira de Educação, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores retoma esta questão afirmando que “a base comum [nacional] seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação” (1984, p. 22) e levou sugestões ao Ministério da Educação buscando comprometê-lo com as orientações estabelecidas por educadores e educandos para o movimento nacional de reformulação curricular das licenciaturas.

No 2º Encontro Nacional da CONARCFE (1986), definiu-se que a base comum nacional deveria ser composta por três dimensões: *a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica*. Essas dimensões deveriam estar intrinsecamente relacionadas possibilitando a formação do profissional da educação de maneira holística com a totalidade do trabalho que iria desenvolver na escola e em outras áreas.

No 3º Encontro Nacional da CONARCFE (1988), junto com a V Conferência Brasileira de Educação, se percebeu que as discussões acerca da base comum nacional indicavam que esta deveria configurar-se através de *eixos curriculares* na formação do educador, que perpassariam todas as disciplinas do currículo das licenciaturas. Além disso, o debate sobre a base comum nacional foi retomado, mantendo-se a ideia da base comum organizar-se por meio de eixos curriculares. Neste período, a formação para o magistério primário, hoje educação infantil e anos

²⁸ Os encontros da CONARCFE ocorriam de dois em dois anos, porém em 1989 foi realizado extraordinariamente o IV Encontro Nacional com o objetivo de posicionar-se em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durante este Encontro a CONARCFE transformou-se em associação, em 1990 tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pois suas atividades estavam adquirindo características mais formais e permanentes.

iniciais, tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia e tinha como tarefa a formação docente, em especial para os anos iniciais do antigo primeiro grau,

Autores como Pimenta (2005) e Libâneo (2002) possuíam posição contrária à formação de professores no curso de Pedagogia. Entendiam que o processo iniciado na década de 1980 gerou uma descaracterização do papel profissional do Pedagogo como técnico da educação e com consequências para as instituições de ensino. Ainda neste período, por volta dos anos 1983-1984, com base na crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas faculdades de educação suprimiram do currículo as habilitações pedagogo, passando a ofertar apenas duas habilitações: professor das séries iniciais do primeiro grau e professor de cursos de habilitação ao magistério, o que fez com que fosse enxugada parte da fundamentação pedagógica do curso.

O movimento *pró-formação* do Educador recebeu diferentes denominações até firmar-se no ano de 1990 como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

3.3.4 Década de 1990: O curso de Pedagogia e a *nova* LDBEN

As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir do final da década de 1980, e a década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado brasileiro, tida como um marco da adesão nacional à ideologia neoliberal no país, a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello. Conforme, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. O Ministro da Educação, Murílio Hingel, estava responsável pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), documento que atestava a adesão do Estado brasileiro às diretrizes internacionais para a educação.

A reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 materializou-se em leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos. Para Nagel (2001), essa normatização representava

[...] um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação (p. 99).

A redefinição do papel do Estado trouxe alterações na configuração da própria educação nacional. No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9.394/96, Cury (2001) chama a atenção pelas diferentes vozes, cujos sons não são uníssonos e lhe dão um caráter *polifônico*, apresentando-se como uma legislação moderna e flexível.

Após a promulgação da Lei n. 9394/96, uma série de ações foi implementada pelo Estado brasileiro trazendo modificações para a educação brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior. Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes. Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, após a promulgação da LBDEN, destacam-se a Resolução n. 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica.

Fez parte do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e do seu ministro Bresser Pereira (1995): a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99; a regulamentação dos cursos sequenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

Com a aprovação da LDBEN criou-se uma grande expectativa com relação aos rumos do Curso de Pedagogia. A comunidade educacional tinha interesse de que fosse garantida a formação superior a todos os professores do Ensino Fundamental em universidades. Observou-se também, nesse período, o processo

de reforma da formação dos professores articulado à reforma educacional brasileira iniciada na década de 1990.

Ao permitir a formação dos professores nos cursos normais em nível médio ou superior, e definir os Institutos Superiores de Educação como principal *lócus* da formação docente, o Estado trouxe à tona mais uma vez a discussão a respeito do Curso de Pedagogia e da formação de professores conforme evidenciam Pimenta e Libâneo (1999), os quais apontam que a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDBEN n. 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação.

No ano de 1996, a trajetória do Curso de Pedagogia mudava consideravelmente através da aprovação da LDBEN reforçando sua definição e regularização no sistema educacional brasileiro, com base nos princípios presentes na Constituição Federal (1988), a nova LDBEN trazia sobre a formação de professores os artigos 62 e 64:

Art. 62²⁹: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 64: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Mudam as formas como a legislação enxerga o pedagogo, bem como as expectativas frente a sua atuação profissional. O que podemos perceber, ao longo das décadas descritas anteriormente neste capítulo, é que a própria Pedagogia foi delineando-se paralelamente as políticas educacionais, que ora preconizavam um docente, ora um técnico educacional, assim várias mudanças do perfil do curso

²⁹ Recentemente o artigo 62 sofreu alteração de redação conforme Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDBEN/1996. O artigo apresentado nesta citação já corresponde à nova redação.

ocorreram. Quase dez anos após a LDBEN (1996) é promulgada as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que não clareia muitas das questões discutidas anteriormente, pelo contrário, possui conteúdo polêmico na visão de alguns especialistas da área.

3.3.5 Percurso da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Em 1997, com o Edital n. 4 da SESu/MEC , foram renovadas as comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores. Em 1998, por meio da Portaria SESu/MEC n.146, foi designada a Comissão de especialistas do ensino de Pedagogia (CEEP), com mandato de dois anos, composta pelos professores Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Aguiar (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto (USP), e Zélia Milleo Pavão (PUCPR). Esta Comissão foi responsável por propor um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. No período de 1998 e 2000 o trabalho da comissão, no qual foi elaborada a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, várias sugestões provenientes de IES do país e de entidades nacionais do campo educacional foram incorporadas no projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A Comissão divulgou um documento, *Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia*, em que o perfil do pedagogo foi definido como o profissional capaz de:

[...] atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CEEP, 1999, p.01).

A proposta elaborada defendia a ideia de que o curso de Pedagogia deveria configurar-se como uma graduação plena, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para as séries iniciais da escolarização básica.

Ao final do mandato da Comissão, o CNE não chegou a homologar a proposta encaminhada e, em junho de 2000, a Secretaria de Educação Superior (SESu) publicou a nova Portaria CNE n. 1.518 de 16 de junho de 2000, designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta pelos professores: Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP), Maisa Gomes Brandão Kullok (UFAL), Marlene Gonçalves (UFMT), Olga Teixeira Damis (UFU), e Merion Campos Bordas (UFRGS). A nova Comissão, sob a presidência da Professora Merion Campos Bordas, redigiu uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. O documento reforçava a proposta da CEEP de 1999. Das duas teses defendidas, a primeira advogava que a base da formação deste profissional seria a docência:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. [...] Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (CEEP, 2002, p. 04).

A segunda tese propunha que o Curso de Pedagogia deveria ocorrer em nível de graduação e que na sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado. Pode-se verificar tal tese no trecho retirado do documento:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (CEEP, 2002, p. 4)

A proposta elaborada pela segunda Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia foi encaminhada em abril de 2002 para o CNE, e também, nunca foi homologada, cujo presidente era Ulysses de Oliveira Panisset. Desde então, as

discussões acerca das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia nunca findaram.

No início de 2005, o Conselho Nacional de Educação tornou pública a minuta do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). A divulgação do documento gerou muitas discussões no campo educacional. Diversas posições surgiram demonstrando a existência de uma disputa pelo conceito Pedagogia, por sua formação e seu profissional. Dentre elas destacam-se duas, uma defendida pela ANFOPE e entidades apoiadoras, e a segunda dos signatários do Manifesto de Educadores Brasileiro.

Das duas forças externas ao Estado, a ANFOPE conseguiu as manter algumas de suas demandas, particularmente a da base docente como exigência a ser cumprida na formação do Pedagogo. Entre os autores que defendem essa Perspectiva destacam-se Leda Scheibe (2006), Helena Costa Lopes Freitas (2004), Iria Brezinski (1997), Márcia Aguiar (2005, 2006). Do lado oposto, estão os signatários do Manifesto, os quais comungo com o pensamento, Selma Garrido Pimenta (2000, 2005, 2011), José Carlos Libâneo (1999, 2002, 2006) e Maria Amélia Franco (2008, 2012).

O projeto inicial do CNE, datado de março de 2005, passou por inúmeras reformulações, resultado das pressões da comunidade educacional, gerando várias versões do parecer das DCNP. Contudo, em 13 de dezembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/05 que apresentava o projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Tal parecer indicou, no artigo 14, que a formação dos especialistas [supervisores, orientadores, gestores] fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados. Essa determinação acarretou uma série de discussões a respeito da sua legalidade devido a LDBEN, em seu artigo 64, ter garantido a formação desses profissionais em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação.

O texto do parecer sofreu uma releitura e reescrita, e em fevereiro do ano seguinte, 2006, foi exigido pelo Ministro da Educação, na época, Fernando Haddad, trazendo a nova redação do artigo 14 incluindo a formação do especialista no curso de Pedagogia, as DCNP foram homologadas pelo Ministro em abril de 2006 e publicadas no Diário Oficial em 15 de maio do mesmo ano, ficando conhecida como *Resolução CNE/CP n. 1/06*.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, fixadas pela Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, ressaltam e prescrevem:

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

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 11).

O que abria novamente o campo de atuação para outros espaços, que não apenas mais os escolares, passando o licenciado em Pedagogia estar qualificado a exercer atividades de caráter educacional também em âmbitos educativos não-escolares.

Entretanto, com toda a ampliação e complexidade do contexto da Pedagogia em meio a tantas mudanças, fez sobressair-se o caráter o *pedagógico* que, para José Carlos Libâneo (2002),

[...] na última década da educação brasileira veio ocorrendo um paradoxo. A sociedade foi se tornando cada vez mais “pedagógica” enquanto a quantidade e qualidade profissional dos pedagogos foram diminuindo. O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores preocupou-se mais com o “curso” e menos com as bases teóricas da Pedagogia. A ênfase na formação do docente reduziu o peso da formação pedagógica teórica mais aprofundada. Por sua vez, os pedagogos que participaram desse movimento ou cederam ao discurso ora *sociologizante*, ora *psicologizante*, ou sua participação foi tão pequena que seu discurso teórico quase foi silenciado. Hoje nossas Faculdades de Educação estão repletas de filósofos, sociólogos, e psicólogos da educação e esvaziadas de pedagogos, mesmo porque aqueles raramente se reconhecem como pedagogos (LIBÂNEO, 2002, p. 64).

Esta visão mais abrangente do autor, nos leva a um debate rico e argumentativo, com o intuito de aprofundar e consolidar as reflexões a respeito dessa formação. O que se deduz, de forma explícita, a ampla possibilidade de formação e atuação do profissional da educação no país após as mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia.

Pela inexistência de conteúdo específico em relação às outras áreas do conhecimento das licenciaturas, o curso de Pedagogia foi conduzido por distorções que repercutem ainda hoje, negativamente na sua organização curricular. “Em nenhum momento, no âmbito da legislação, estruturou-se um curso destinado especificamente a formar o investigador, o pensador das questões da educação em geral e do ensino em particular” (PIMENTA, 2000, p.107-108). O que se apura é que o Curso de Pedagogia foi perdendo credibilidade e ocupando um lugar secundário no contexto dos demais cursos superiores, o que tem gerado até hoje imprecisões quanto ao significado real desse curso. Essa problemática acompanha sobre as atribuições que foram conferidas ao curso o acompanha desde a legislação federal de 1939, de formar o técnico do ensino e educação.

Atualmente, as DCNP organizam-se em torno de três pilares: docência, gestão e conhecimento. Entretanto, a docência ocupa posição hegemônica, não apenas por ser a sua base, mas por apresentar uma nova concepção de ser pedagogo. Assim, percebe-se que o perfil deste pedagogo apresentado assume uma concepção de Docência ampliada e atende às necessidades da sociedade moderna tendo como princípios norteadores: a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade.

Capítulo 4: *Infâncias: plurais ou singulares?*

Todas as pessoas grandes foram um dia crianças,
mas poucos se lembram disso.
(Antoine de Saint-Exupéry)

Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu
(Adriana Calcanhoto)

As epígrafes que abrem esse capítulo, tanto o pensamento de Saint-Exupéry, como o trecho da música *Saiba* da Adriana Calcanhoto, trazem a perspectiva de que todos nós, inclusive pessoas reconhecidas pelos seus *grandes* feitos, religiosos como Maomé e Buda, filosóficos como Arquimedes, científicos como Galileu e também pessoas comuns como *você* e *eu*, fomos crianças, mas poucos se lembram desse período como algo constituinte, e não apenas uma passagem biológica ou um tempo preparatório. As crianças estão para muito além do que a lógica adulta muitas vezes reconhece, de acordo com Qvortrup (2011), é necessário pensar/reconhecer as crianças além de papéis de filhos, netos, alunos dentre outras classificações, as *crianças são crianças*. Isso gera uma dissonância, em especial, quando associamos como *infantil* um comportamento inadequado, pois contrapomos o *infantil* com o *maduro*. Jenks (2002) se opõe a tal compreensão, de infantil e maduro, e pondera que “a maior parte das teorias sociais, devido à sua ênfase num mundo adulto tomado por garantia, falham estrondosamente na constituição da criança enquanto ontologia independente” (p. 194).

A pergunta que intitula este terceiro capítulo é muito mais no sentido de *desacomodar as ideias pré-concebidas* sobre o tema, do que de fato uma pergunta que ambiciona uma única resposta.

Neste capítulo, apresento um breve retrospecto da história da infância, e da discussão acerca do *ser criança* em meio às múltiplas infâncias produzidas e produtoras na/da sociedade contemporânea, bem como minha opção de repensar essas infâncias através dos Estudos da Infância. Tendo como inspiração analítica nesta pesquisa a *Sociologia da Infância*, a qual não se constrói apenas no interior da Sociologia, mas em diálogo com as demais ciências que dão sustentação para os Estudos da Infância, que se preocupa em entender a criança, a infância e a sociedade em que esta vive, tais como, na Sociologia (Boaventura Souza Santos), na Antropologia (Barbara Rogoff, Willian Corsaro), na Psicologia (Martin Woodhead, Michel Cole, *Fulvia Rosemberg*), na História (Philippe Ariès) e na Filosofia (*Walter Kohan*, Michel Foucault, Gilles Deleuze), e na Sociologia da Infância, (Manuel Sarmiento, Allison James, Chris Jenks, Alan Prout, Jens Qvortrup, Peter Moss, Alan Pence, Gunilla Dahlberg, Leni Vieira Dorneles, Natália Fernandes), além de outros pesquisadores que estão se dedicando a debater temática de modo interdisciplinar.

Os escritos que seguem, são aprofundados de forma mais aproximada com os debates propostos pela Sociologia da Infância, mas entendemos que não se restringem apenas à Sociologia da Infância, uma vez que em alguns momentos se estendem aos Estudos da Infância de modo geral. O que se apurou com os estudos para a tese, é que em muitos casos, as concepções de Sociologia da Infância e de Estudos da Infância são equivalentes ou muito íntimas. Isso é possível pela condição de diálogo e interdisciplinaridade das ciências na contemporaneidade e dos seus pesquisadores, por perceberem que uma única área não seria capaz de dar conta de uma problemática que está permeada nas diferentes ciências, o grande achado, é fazer dos conhecimentos dessas ciências uma possibilidade de entendimento, e não de ver a criança ou a infância apenas por uma lente, ao contrário, as possibilidades se ampliam tanto quanto for necessário e viável.

A constituição do conceito de infância relaciona-se com uma panóplia de factores sociais, intersubjectivos e cognitivos nos quais as concepções científicas e as justificações públicas da acção escolar se articulam, de um modo profundamente complexo e pouco esclarecido, com as práticas docentes que determinam os quotidianos das crianças no contexto escolar e fora dele (PERREIRA, 2009, p.90).

Desta forma, estudar a infância enquanto fenômeno, não se trata de enxergá-la isoladamente, muito pelo contrário, trata-se de perceber a infância como um fenômeno social engendrado em meio às sociedades, agora e também ao longo dos tempos. Temos muitos paradigmas construídos sobre as infâncias, como a ideia de inocência e pureza, a condição de inabilidades, vítima e paparicação, entre outros que estão permeados ao que culturalmente associa-se a infância, romper esses conceitos socialmente institucionalizados é um processo gradativo que vem encontrando respaldo nos estudos da infância para o debate. Para Dornelles as

[...] infâncias paradoxais que emergem de narrativas que impõe em muitos momentos um duplo sentimento que desliza entre a piedade, a rejeição, o abandono e a sedução. Discurso que produz a infância vítima e vitimada. [...] Com tudo isso, é preciso problematizar a infância do 'de fora' a partir daquilo que ela apresenta na sua singularidade – como ela sobrevive sem o adulto-, e sobre pensar sem muitas certezas de que de antemão já se sabe o que ela quer ou necessita (2005, p.100-101).

Se recorrermos ao termo *infância (in-fans)*, que possui sentido de *não fala*, temos uma questão: a que período a expressão infância caberia hoje? Ao pensarmos na criança enquanto bebê, que não possui uma fala, pode-se ter um entendimento, mas é possível considerar também que o bebê se comunica desde o princípio de sua vida, através do choro, do riso, dos gestos e posteriormente, *da fala*. Surge então outra perspectiva para o entendimento do termo infância: a expressão *não fala*, no sentido de que nem sempre a fala da criança é ouvida. O que denuncia muitas vezes o desrespeito com sua condição inata de cidadania, conforme disposto em nossa Constituição Federal (1988), mesmo assim esse é apenas um recorte de ver a infância, ainda numa lógica da *(in)visibilidade cívica*, ou seja:

Em linguagem coloquial e no discurso científico, a infância é comumente caracterizada como um *período*. O período que temos em mente é relativo ao indivíduo e pode ter várias durações; de qualquer forma deve ser o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa. Isso está de acordo também com as discussões dominantes sobre mobilidade individual, as quais, por sua vez, coincidem com o sistema de valores da nossa sociedade. Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no *desenvolvimento da infância* (QVORTRUP, 2010, 633).

Como foi escrito anteriormente, em muitos momentos as crianças são tidas como seres imaturos, despreparados e incompletos, o que não permite o direito a fala, e quem fala em nome delas, faz as escolhas, propõe os ordenamentos e disciplinamentos, em que se espera o cumprimento por parte das crianças, pela crença de que o adulto sabe o que é melhor para ela, um retrato da *(in)visibilidade científica*. Em termos políticos, econômicos e sociais, as crianças estão sob uma condição de invisibilidade, apesar dos recentes reconhecimentos legais dos seus direitos, expressos nos documentos legais como: Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a nota de rodapé 33 que traz outros marcos de direito à criança), promovendo visibilidade a criança onde antes não existia.

Com isso, não pretendo afirmar que cada criança, em particular, deva manifestar-se sobre questões dessa ordem; trata-se de um enfoque completamente diferente. Significa, porém, que todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior. [...] De um ponto de vista positivo, o esforço de exclusão ajudava a proteger as crianças dos perigos do mundo moderno; de um negativo, era um projeto ilusório e duvidoso. Ilusório porque as crianças fazem parte desse mundo amplo em muitos, muitos aspectos; duvidoso, e talvez até mesmo contraproducente, no sentido de esconder as crianças num tipo de 'limbo analítico', o que impediu pesquisadores e outros de atentarem às macroforças, que são da mais alta importância, potencialmente, para as condições de vida das crianças (QVORTRUP, 2011, p.202).

É preciso rever nosso entendimento acerca das crianças e percebê-las como produtoras de ideias e culturas. Conforme Sarmiento,

[...] a defesa da ideia das crianças como produtoras culturais, [...] apresenta uma frontal oposição às teses dominantes que apresentam as crianças como meros receptores passivos e como seres caracterizados pela dependência da razão, das normas e dos valores que os adultos lhe impõem ou inculcam (2007a, p.25).

Nesta perspectiva, revemos a ideia de infância que configura a criança apenas como ser biológico, promovendo uma noção de inocência, o que resulta em discursos de proteção, tido como regimes de verdades constituídos por cada sociedade. Segundo Foucault “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (2004, p.12). Dentro dessas verdades, há também a *verdade* das crianças, permitindo que elas sejam protagonistas da sua história, sendo a infância o período instituído para tal protagonismo. Neste sentido, apresento a seguir um breve histórico sobre a história da infância, no sentido singular, pois é, provavelmente, uma versão dessa história.

4.1 Infâncias: entre a antiguidade e a contemporaneidade

A modernidade, ao longo de sua história, tem inventado/reinventado discursos que produziram/produzem saberes sobre aquilo que tem sido objeto de discussões e teorias no decorrer destes dos últimos séculos: a infância.

Segundo Redin (2000), o sentimento de infância, a ideia de infância e a representação de infância, são fenômenos psicossociais, surgidos gradativamente na civilização e ligados a diferentes motivos.

O que se pode apurar inicialmente sobre a infância é que até a Idade Média ela era vista apenas como o espaço entre o nascimento e a idade em que as crianças, quando miniadultos ingressavam no meio social. Isso acontecia quando possuíam condições físicas de acompanhar as atividades dos adultos. À infância não era atribuído nenhum valor cultural ou social (ARIÈS, 1981).

Na Sociedade Medieval, não se reconhecia o sentimento de infância. Ainda nesse período, timidamente, começa a surgir um sentimento pela infância, fase em que a criança por sua graça, ingenuidade, inocência e gentileza, tornava-se fonte de distração e relaxamento para o adulto.

O início da Idade Moderna, datada a partir do século XV, e com o advento da invenção da imprensa por Guttemberg, por volta de 1439, trouxe a democratização da leitura, o conhecimento passou a ser transmitido de outra forma que não a oral: a leitura e a escrita também se democratizaram. Desta forma, para ingressar no

mundo dos adultos, as crianças deviam antes desvendar os códigos escritos (POSTMAN, 1999).

Junto com as grandes descobertas mundiais, surge

[...] a noção de infância, como fase diferenciada, é uma 'invenção' dos tempos modernos. Nas sociedades antigas, os meios em que a criança se desenvolvia eram bastante amplos: as habitações coletivas, as famílias numerosas (AZEVEDO e SILVA, 1999, p.34).

A Idade Moderna marca um novo lugar para a criança, que passa da posição do anonimato para a condição de miniadulto. Neste momento, sua inocência torna-se uma virtude e faz com que gradativamente surja a preocupação com sua defesa.

Conforme Redin: "a criança é uma invenção recente nesse universo, enquanto personagem central de organização da família, bem como o caráter privado da vida familiar é contemporâneo de uma transformação da cidade" (2000, p.15).

A invenção da infância produziu mudanças no ambiente social doméstico. Essas mudanças materializaram-se nos espaços internos das casas, redistribuindo-os. [...] A casa passa a ser o espaço de responsabilidade da família, que deve manter os indivíduos em seus lugares, em suas peças, em seus leitos (DORNELLES, 2005, p.41).

Pinto (1997) traz que o sentimento de infância contemporâneo é fruto de uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, em que o período do Romantismo³⁰ instaura uma nova perspectiva de cuidados com as crianças, mas essa praticamente adquire expressão social somente no século anterior a este.

³⁰ Romantismo foi um movimento artístico, político e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII na Europa que perdurou por grande parte do século XIX. Caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao Racionalismo e ao Iluminismo e buscou um nacionalismo que viria a consolidar os estados nacionais na Europa. Inicialmente apenas uma atitude, um estado de espírito, o Romantismo toma mais tarde a forma de um movimento, e o *espírito romântico* passa a designar toda uma visão de mundo centrada no indivíduo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo>. Acesso em: 11/abril/2013.

Considerando que a invenção da infância está associada a uma série de práticas no que tange às questões de respeito à vida e ao cuidado das crianças, estas se tornam cada vez mais dependentes dos adultos. Neste sentido, Dornelles (2005), considerando a obra de Ariès (1981), afirma que em função dessa dependência, surge na França, século XVII, um sentimento superficial da criança, que era reservado aos primeiros anos de vida, nomeado como *sentimento de paparicação*.

Já, no século XX, aos poucos começa a se abandonar as concepções de inocência e fragilidade como verdades fundamentais acerca da infância, ligadas a uma cultura ocidental, principalmente após o Romantismo.

Para Sarmiento (2007b), durante um longo período da história, a infância sofreu um 'processo de ocultação', ou como apresenta Ariès (1981), a maior parte da Idade Medieval e Moderna foi permeada pela ausência da consciência da ideia da infância. Assim, apresenta três diferentes (in)visibilidades que permearam/permeiam a infância, são elas:

Tabela 3: Invisibilidades da infância

Diferentes (in)visibilidades	Conceitos
(In)Visibilidade histórica	Tendo a ausência física da imagem infantil no passado.
(In)Visibilidade cívica	Levantando a discussão da cidadania da infância com um balanço entre proteção e participação.
(In)Visibilidade científica	Apresenta importantes argumentos sobre o predomínio da <i>concepção psicologizada</i> em que se apresenta o sujeito infantil, a criança, através de incompletude e imperfeição.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos conceitos de Sarmiento (2007b).

Sarmiento (2007b) argumenta que este movimento foi produzido e sustentado predominantemente a partir de uma *perspectiva adultocentrada*, na qual as crianças são percebidas como seres humanos incompletos, e que, portanto, teria sentido estudá-las apenas por esta incompletude e imperfeição. Essa perspectiva adultocentrada de criança como um ser em devir, provavelmente contribuiu para a marginalização da infância, no sentido de deixá-la a margem da sociedade por vários séculos.

Hoje, para muitos, a família se coloca como principal estrutura de desenvolvimento afetivo, existindo uma grande preocupação em relação aos cuidados, a educação das crianças e com sua proteção. Comparando-se aos tempos pretéritos, a família contemporânea, em muitos casos passou a se organizar a partir das suas necessidades de suas crianças. Os pais orientam os filhos e se orientam em objetivo e em função deles. Redin escreve que:

A criança nesse contexto começa a ser percebida de outra forma. O controle se torna mais efetivo e, quando sair do contexto da família, entrará no controle das instituições do Estado, especialmente a escola. Família e infância fazem parte do projeto político pedagógico traçado pelo Estado que ocupou os espaços (geográficos, sociais, psicológicos), antes ocupados pelas relações espontâneas [...]. Ao contrário do que parecia a primeira vista, a importância dada a criança, na família, é fruto de uma nova organização sociocultural muito mais que uma descoberta da criança (2000, p.17-18).

A partir dessa concepção de infância, que emergiu na sociedade moderna, despertou-se o interesse pela criança e pelos cuidados especializados. A produção de serviços e espaços para elas começaram a surgir, ainda que baseados na economia, na necessidade da organização do trabalho da família, e das mães trabalhadoras.

O sentimento de infância, ou a representação da infância aparecem lentamente como significativos. Parece que isso indica também o despertar gradativo do interesse pela própria criança e de cuidados especializados. É claro que a significação atribuída à infância ocorre em termos de outra cultura; isto é, a cultura da idade moderna, do Estado, da industrialização e do proletariado, da família nuclear e da escola, das instituições especializadas (REDIN, 2000, p.20).

Alguns dos autores citados anteriormente dizem que a infância foi *inventada* na modernidade e Postman (1999) entende que ela está por desaparecer. Contudo, creio que a infância não está prestes a desaparecer enquanto fenômeno social, mas sim a maneira como é percebida, está se modificando, recebendo e produzindo características de cada grupo social, possibilitando muitos jeitos de ser criança na

atualidade. No sentido de compreender as crianças em si, é preciso analisar sob que perspectiva a infância é entendida por cada sociedade.

A concepção de infância como categoria na estrutura social vai colocar em xeque o caráter natural e universal tradicionalmente atribuído à infância na estrutura da sociedade e, além disso, vai possibilitar a investigação da desigualdade na distribuição de poder, de recursos e de direitos entre adultos e crianças, presentes nas relações sociais, políticas e econômicas, no cenário do século XX, [...]o interesse científico sobre a passagem das crianças para a idade adulta. (NASCIMENTO, 2013, p.75).

O que se percebe é que na contemporaneidade, a própria concepção de infância foi e vem sendo ressignificada, em que diferentes fatores como cenários, camadas sociais, espaços que frequentam, atividades, rotinas, contribuem para a alteridade do que é ser criança hoje, o *status* ser criança vem se modificando. O fato, é que podemos perceber que nem sempre ser criança é sinônimo de ter infância. Numa perspectiva sociológica, Qvortrup (2011) afirma que a infância, enquanto uma ideia moderna, é entendida como uma *categoria* construída ao longo do tempo pelas sociedades, enquanto as crianças são tidas como um grupo populacional em seus diversos espaços, origens, lugares, vivências e descobertas.

4.2 Da infância global a infância local: muitos jeitos de ser criança na contemporaneidade

Qualquer revisão da multiplicidade de perspectivas, antigas e recentes, sobre a infância, revela um paradoxo constante, que, no entanto, se manifesta sob uma diversidade de formas. Em poucas palavras, podemos dizer que a criança é-nos simultaneamente familiar e estranha; que ela habita o nosso mundo e contudo parece responder a um outro mundo, que ela vem de nós e contudo parece apresentar uma ordem do ser sistematicamente diferente (JENKS, 2002, 186).

Ao longo da história, a criança passou da condição de anônima à posição de miniadulto, depois foi vista como objeto de distração. Conforme Ariès (1981), a ideia de criança passa a ser associada à dependência. Logo, ela só sai da infância ao livrar-se dessa fase, que necessitava de cuidados físicos, mas também que a construíssem moralmente, até que estivesse apta a ser considerada como parte integrante da família/sociedade. Esse pensamento perdurou na sociedade ocidental por muito tempo, conforme Davies escreveu em 1940, na sua obra *A criança e a estrutura social*:

As funções mais importantes de um indivíduo para a sociedade são desempenhadas quando ele é um adulto pleno, não quando é imaturo. Por essa razão, o comportamento da sociedade para com a criança é sobretudo preparatório, e a sua avaliação é essencialmente antecipatória (como uma poupança bancária). Qualquer doutrina que compreenda as necessidades da criança como sendo de suma importância e as da sociedade organizada como de importância secundária é “anomalia sociológica”. (1940, p. 217)

E assim, durante muito tempo as crianças foram vistas por essa perspectiva de incompletude, imaturidade e período preparatório. Na segunda metade do século XX, ainda na perspectiva de proteção e direitos, a criança ganha destaque nas discussões políticas, e no final da década de 1970, iniciam ainda que timidamente os estudos sociológicos acerca da criança, como os de Corsaro (1977,1979), conforme veremos mais adiante na tese. Esse momento que foi vivido exemplifica a assertiva de Sarmiento (2007b) sobre as (in)visibilidades *histórica, cívica, científica* atribuída a criança.

Desse imenso quadro de rostos diferentes, reveladores da maneira como cada ser infantil vive o impacto dos horrores dessa realidade, parece destacar-se o perfil do que poderia ser o rosto comum a essa grande parte da população, variável em cada sociedade, feito das semelhanças de todos eles. Talvez poderia ser chamado de rosto da infância excluída da experiência da infância tal como, segundo todas as aparências, teria sido imaginado pela sociedade moderna, pelo menos nos seus começos, antes que a nova ordem social chegasse a se implantar em toda parte, gerando a contrapartida da exclusão social generalizada (PINO, 2004, p. 163).

Instaura-se uma preocupação que independe somente da classe social a qual pertence à criança, mas que agora também foca suas atenções nas crianças provindas de famílias de baixa renda, ou mesmo abandonadas, visando à ‘segurança’ da sociedade, pois essas crianças senão amparadas, poderiam futuramente prejudicar a imagem de um país em desenvolvimento, bem como ser uma ameaça social, entrando num contexto de marginalização.

A criança passou a ser reconhecida mundialmente³¹, na forma de uma *preocupação pública*, e por consequência em nosso país, quando ela passa a ser um *problema* para a sociedade. No Brasil, essas tendências mostraram-se presentes em diversas iniciativas, de acordo com a época e a necessidade política e social. Para Redin (2000), a legislação abriga uma ou diversas representações que orientam a prática, sendo essa a expressão da representação existente na legislação. Há, porém, um fato que importa ter presente: sempre que a teoria se faz prática passa por um olhar que advém de um outro lugar. Neste sentido, Bujes escreve que:

Pensar a infância como invenção, nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças [...]. Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade (2012, p.14).

É fato que a criança é um ser com sinais próprios como se afirma acima, ou seja, passa por mudanças que se processam continuamente ao longo da vida em

³¹ Destacam-se alguns momentos históricos que se configuraram como marco para o real reconhecimento/descoberta da criança numa perspectiva cidadã: **Declaração dos Direitos da Criança** (1959), onde foi proclamada por aprovação unânime por 78 nações (inclusive o Brasil) na Assembleia Geral das Nações Unidas, constituindo-se de uma enumeração dos direitos e das liberdades a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus toda e qualquer criança, e nacionalmente a promulgação da Constituição Federal de 1988. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, tida como Carta Magna para as crianças de todo o mundo, datada em 20 de novembro de 1989, tida como o instrumento de Direitos Humanos mais aceito na história universal, conforme a UNICEF, ratificada por 192 países, somente os Estados Unidos e a Somália não ratificaram. **Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança** (28 e 29 de setembro de 1990), tendo como compromisso a *prioridade para o bem-estar de todas as crianças*, foi assumido por 71 presidentes e chefes de Estado, além de representantes de 80 países durante o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança.

função da sociedade que vive. Trata-se de um processo que se baseia numa sequência de fatos orgânicos, mas também psicossociais todos inter-relacionados, não sendo possível ver a criança em como um ser de desenvolvimento unilateral. Mas isso não a coloca em uma situação de inferioridade, pois as crianças são capazes de produzir culturas e não apenas de serem produzidas.

As culturas estão para além dos processos de colonização cultural dos mundos de vida das crianças pela indústria cultural da sociedade capitalista. Constituem as culturas da infância as ações dotadas de sentido, os processos de representação e os artefactos produzidos pelas crianças (SARMENTO, 2007a, p.19).

A natureza humana não é, nem nunca foi única e universal a todos os homens e mulheres em todas as épocas. Existem interferências externas ao biológico, que são produzidas e/ou reproduzidas pelas sociedades, as quais exercem um caráter social.

No mundo quotidiano, a categoria infância é um conceito totalizante, descrevendo uma comunidade da qual algum momento todos somos membros. Esta é, portanto, uma comunidade relativamente estável e totalmente previsível na sua estrutura; por definição, só varia nos seus membros particulares. Para além disso, essa categoria implica uma experiência primária na biografia existencial de cada indivíduo e assim, inevitavelmente, deriva as suas significações de senso comum, a sua relevância e as suas relações não apenas daquilo que em determinado momento pode ser um estatuto social, mas também daquilo que todos os indivíduos foram num determinado momento. (JENKS, 2002, 190)

A infância nesse sentido é mais que uma *fase de transição*, é uma categoria social permanente. Independentemente das crianças que compõem a infância em determinado momento, a infância continua existindo, bem como o aparato regulatório e institucional que esta ao seu redor. O que significa ser criança na sociedade brasileira pode ser completamente distinto de ser criança em outro país, bem como dentro do mesmo país. Dessa forma, podemos ter infâncias distintas entre as crianças de uma mesma sociedade, por exemplo, as crianças urbanas que crescem em apartamentos, nas metrópoles e as crianças que crescem em zonais

rurais, no interior do nosso país, provavelmente terão em muitos detalhes infâncias distintas. As crianças nessa perspectiva são um grupo populacional que deve ser respeitado e valorizado nas suas singularidades e pluralidades.

Conforme Fernandes,

[...] as crianças são um grupo social com caráter permanente na sociedade. Têm um espaço e um tempo que, apesar das especificidades culturais, sociais, econômicas, configuradoras de complexidades e dissemelhanças significativas entre os seus elementos, marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo, e determinam também a organização de qualquer sociedade (2009, p. 25).

Neste sentido, o *status* da infância é cultural, sendo que esta cultura se revela implícita ou explicitamente em meio à sociedade, repercutindo também em suas políticas públicas, na cultura e na história das sociedades.

Segundo Müller e Redin:

[...] a criança é um ser que dá sentido mundo em que vive fazendo diferentes leituras das tramas sociais. Tem, portanto, no decorrer da vida, não só a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um novo momento histórico social, feito da diversidade cultural e da singularidade dos sujeitos (2007, p.17).

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Assim, a *cultura de pares* permite a criança apropriar, reinventar, reproduzir o mundo que a rodeia. As crianças aprendem papéis, responsabilidades, orientações dos pares, de forma coletiva (FERREIRA, 2005).

Corsaro, a partir do final da década de 1970 (1977, 1979) e do seu interesse inicial pelos processos de socialização, começa a dedicar seus estudos às interações entre crianças e desenvolve os conceitos de *Culturas de Pares* e

Reprodução Interpretativa, destacando a ação desempenhada pelas crianças na sua própria socialização e na socialização de seus pares. Segundo o autor,

[...] o termo pares se remete ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias esses grupos podem ser definidos em termos de idade ou fronteiras geográficas, mas não se refere necessariamente a um grupo de crianças e exatamente da mesma idade, podendo envolver um intervalo etário mais amplo, desde que esse grupo de crianças efetivamente conviva e interaja entre si cotidianamente (2011, p. 127).

A cultura de pares conforme Corsaro (2002) se dá na interação com os colegas, geralmente na educação infantil, as crianças experenciam ações que promovem a descoberta, em que essas práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências para interagirem entre si e também com o mundo adulto.

No entanto, a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2002, p.114).

Nesse sentido, o conceito de reprodução interpretativa propõem aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, em que, através dos momentos de brincadeira, conforme os registros em suas pesquisas etnográficas “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31). O termo reprodução interpretativa diz respeito a algo que vai além da simples imitação ou internalização passiva da cultura maior pelas crianças através da brincadeira. Compreende o fato de que ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural, ao passo que suas

infâncias, e conseqüentemente suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

É possível que a criança e a infância adquiram em muitas sociedades um *status* semelhante, apesar das particularidades culturais de cada uma. No entanto, precisamos perceber que o processo histórico e o social traz consigo uma nova configuração de ser criança e de ter infância. Nesta perspectiva, Heywood coloca que:

[...] uma vez que se perceba [a criança e] a infância como algo culturalmente construído, abrem-se campos de estudo inteiramente novos aos pesquisadores e se torna mais fácil elaborar uma crítica radical do pensamento sobre as crianças em sua sociedade (2004, p. 24).

Todos nós possuímos concepções construídas acerca das crianças e do universo que as rodeiam. Até hoje, existe a preocupação com a criança relacionada à área da saúde, como seus cuidados físicos, em que a maioria das características que, por vezes, ainda são associadas às crianças refere-se ao seu estado biológico e mutável, seguido das características de cunho protecionista, influência que temos desde o reconhecimento da criança enquanto etapa diferenciada, como a inocência, fragilidade física e sentimento de incompletude.

Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradiz. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes (QVORTRUP, 2010, 633).

Precisamos realizar uma profunda reflexão do que representa a criança e a infância. Como se pontuou nesse segmento da tese, não existe um conceito sobre infância e criança que dê conta de sua universalidade, de uma homogeneidade e mesmo de uma neutralidade e, sim, existem diferentes representações que foram

construídas a partir da historicidade das sociedades. Reafirma-se assim que existem múltiplas infâncias.

4.3 (Re)Pensando as infâncias pelo viés da Sociologia da Infância

Segundo Jenks (2002), a infância tem sido conceitualizada pelos discursos das ciências sociais como um instrumento de proposições normativas sobre a sociedade e a coesão social. Além disso, tem constituído um foco de convergência de concepções sobre a humanidade e a sociedade, que a elegem como objeto de investimento para as mudanças sociais. Nesse sentido, repensar as infâncias através de uma perspectiva sociológica implica primeiramente (tentar) se despir de conceitos naturalizados a cerca do que significa ser criança, bem como do que é infância. Não se trata de uma tarefa fácil, pois, ao longo da vida acadêmica, fui me constituindo pedagoga a partir das ideias vistas nas aulas do curso de Pedagogia, algumas até já tinha tido contato no Ensino Médio Magistério, a partir de *pensadores clássicos*, tais como: *Platão (427 a.C -347 a.C)*, *Hobbes(1588-1679)*, *Comenius(1592-1670)*, *Locke (1632-1704)*, *Rousseau (1712-1778)*, *Pestalozzi (1746-1827)*, *Freud (1856-1939)*, *Dewey(1859-1952)*, *Montessori (1870-1952)*, *Freinet (1896-1966)*, *Piaget (1896-1980)*, *Vygotsky (1896-1934)*, *entre outros*, com diferentes teorias construídas sobre a infância e a criança, muitas vezes apresentadas com *status* de verdades incontestáveis.

Contudo, anterior à vida acadêmica, vivenciei a vida familiar, em que lá também eram dados indícios do que era ser criança, da participação ou não nas decisões, do cuidado excessivo, da alimentação cronometrada, mesmo sem fome, das questões de gênero sobre o comportamento esperado de uma *menina educada*, questões impressas pela lógica adulta, mas experiências que deixaram marcas e possibilidades de repensar a infância agora através de outra ótica.

Pensar a infância através da Sociologia da Infância faz com que hoje eu enxergue que essas vivências individuais, que me constituíram, e foram atravessadas por uma rede discursiva de sujeitos (como pais, professores, colegas, amigos) que participaram das minhas experiências de vida. Um momento singular na vida, em especial de uma pesquisadora, perceber que, ao nosso entorno, existem outras pessoas, outras histórias, outros modos de viver, que são singulares em si,

mas tornam-se plurais nas trocas, e que toda experiência vivida deixa marcas na constituição de si e do outro.

Deste modo, parece possível perceber que existem múltiplas infâncias, múltiplas crianças, que podem ou não conviver entre si, que podem estar próximas geograficamente e distantes existencialmente ou o inverso. Os estudos de investigação dessas *crianças*, pertencentes a muitas formas de *infâncias*, nasce da necessidade de enfrentar as visões muitas vezes estreita do que vem a ser infância, contudo não existirá uniformização nos conceitos, porque pensar essas questões está para além da normatividade.

Santos colabora apresentando a Sociologia como uma alternativa de entender as sociedades, tanto nas ausências, como nas emergências, conforme os trechos a seguir:

A sociologia das ausências é uma forma de investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe (s/d, p. 11).

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas, procedendo a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências do futuro sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração (s./d, p. 24).

Santos (2004a) levanta a necessidade de um novo projeto de educação que, alicerçado na concepção do paradigma pós-moderno, o qual combata as desigualdades socialmente produzidas, como as de: gênero, classe, raça, etnia, entre outras, promovendo a emancipação dos sujeitos do cotidiano educacional, o que segundo o autor seria um Projeto Educativo Emancipatório.

Resultado de uma concepção hegemônica de mundo fortemente determinada pela globalização neoliberal e pelo capitalismo globalizado, a sociedade moderna tem promovido existências e inexistências de conhecimentos, por um grande desperdício de experiências sociais. Ao apresentar a Sociologia das Ausências e das Emergências, Santos (2004a) propõe uma reflexão acerca do que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a própria tradição

científica ou filosófica ocidental reconhece e entende como importante, bem como, que essa riqueza social está sendo desperdiçada.

Contra-pondo-se a essa racionalidade hegemônica, a qual intitula de razão indolente, Santos propõe uma investigação que pretende evidenciar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente. Nesse sentido, propõe transformar ações impossíveis em possíveis e, com base nelas, transformar as ausências em presenças.

Compreendendo o Ensino Superior como um espaço social, Santos (2004a) convoca a necessidade de um esforço para identificar as ausências, potencializar as emergências e promover o diálogo recíproco entre os diferentes saberes.

Desta forma, possibilita um fazer pedagógico contra-hegemônico, no qual se contrapõe ao desperdício de experiências sociais. Negar ou negligenciar o conhecimento trazido pelos *sujeitos acadêmicos* significa desconsiderá-los frente a uma estrutura entendida como hierárquica e excludente, enquanto reconhecer o senso comum e o conhecimento científico como saberes e fazeres legítimos e credíveis, é buscar igualar e democratizar as relações de poder que se fazem presentes no cotidiano escolar e, sem isso, a emancipação não se faz possível.

Segundo Tomás (2011), a abordagem sociológica é uma alternativa de pensamento sobre as questões, muitas vezes, vistas pela sociedade como menores, por exemplo, a infância e sua participação-ação na sociedade contemporânea. Pode-se viabilizar tal ação, através da prática inter/intra e transdisciplinar sobre o pensar a infância, buscando ultrapassar uma visão parcial dessa, reconhecendo seus mundos sociais e culturais.

Conforme Fernandes,

[...] finalmente procuramos desenvolver uma reflexão exploratória acerca do papel que a sociologia da infância tem vindo a desempenhar, enquanto campo teórico emergente, ao identificar e sustentar pressupostos indispensáveis para a consideração plena da criança como sujeito ativo de direitos (2009, p.26).

Ramos (2011), em sua tese de doutorado, diz que até meados dos anos 1990 a infância estava próxima de uma perspectiva *pré-sociológica*, que via as crianças

numa posição de inferioridade em relação aos adultos, marcada principalmente pelas diferenças biológicas. Esse discurso construído sobre a criança a partir da obra de James, Jenks e Prout (2007) são apresentados como *imagens pré-sociológicas da criança*, em contraponto a tais perspectivas de entendimento da criança, que os Estudos da Infância, através dessa abordagem com uma aproximação mais consolidada com a Sociologia da Infância se desenvolve. Essas imagens pré-sociológicas da criança incluem as imagens da criança má, da criança inocente, da criança imanente, inconsciente e naturalmente desenvolvida. Com o intuito de desconstruir os discursos recorrentes como verdades, foram apontadas cinco imagens influenciadas pela Filosofia, Psicologia do desenvolvimento e Psicanálise, que caricaturaram a imagem da infância, a partir do irreal e do idealizado. A seguir, apresento uma tabela com uma síntese dessas cinco imagens:

Tabela 4: Imagens pré-sociológicas da infância

Imagem pré-sociológica	Caracterização
A criança má (Século XVII)	Originada no pensamento religioso quando a imagem da criança estava muito próxima da natureza, dominada pelo instinto e não pela razão. Influenciado pelo pensamento de <i>Thomas Hobbes</i> (1578-1679), a criança era considerada fruto do pecado, algo demoníaco, capaz de abrir as portas para as forças do obscuro. Razão pela qual era exposta ao disciplinamento e punição, em que evitavam-se as más companhias capaz de despertar tais forças.
A criança inocente (Séculos XVIII & XIX)	Difundida por <i>Jean-Jacques Rousseau</i> (1712-1778), tem na infância uma esfera romântica, imaculada, ingênua, pura e angelical. Sua principal carência é a razão. A infância passa a ser vista pela sua educabilidade e capacidade inata de ser formada. Essa imagem abre os caminhos para o entendimento de infância, que de certa forma é tido, como o entendimento até hoje tomado como verdadeiro.
A criança imanente (Séculos XVII-XVIII)	Ideia de criança como um ser vazio, desprovido de conhecimento, que se desenvolve por meio do contato com o mundo, nasce em virtude da formulação filosófica empirista de <i>John Locke</i> (1632-1704). Fundou a concepção de criança como tábula rasa, modelada pelo ambiente e experiências, atribuindo aos pais e educadores uma função importante no desenvolvimento das crianças.
A criança naturalmente desenvolvida (Século XX)	Ligada a Psicologia do desenvolvimento, fundada a partir da epistemologia genética de <i>Jean Piaget</i> (1896-1980), surge da aliança das ciências humanas e a natureza humana, em que, na busca pelo conhecimento, Piaget revisita duas concepções clássicas, inatismo/apriorismo (endógenas) e empirismo (exógenas). Piaget delineou uma criança natural, universal e

condicionada ao seu processo de maturação (biológico), considerando os estágios de desenvolvimento fixos e imutáveis, a serem avaliados através de testes. Exerceu forte influência no pensamento educacional do século XX embasando a Pedagogia Relacional e as teorias construtivistas. Mostrava respeito pelas crianças, ouvindo-as e enxergando-as com seres ativos, capazes de construir o conhecimento, na interação com o meio. A crítica fica por conta de generalizar, não considerando as subjetividades, tais como os aspectos socioculturais.

**A criança inconsciente
(Séculos XIX & XX)**

As investigações sobre a *psique humana* realizadas por *Sigmund Freud* (1856-1939) causaram uma reviravolta na hora de pensar a criança, ao afirmar que estas também possuíam desejos sexuais, e esses poderiam ter um caráter incestuoso. Com a estruturação de uma linha de desenvolvimento psicosexual da criança, a infância é na teoria psicanalítica freudiana fonte de explicação e origem dos comportamentos psicopatológicos dos adultos.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos conceitos de James, Jenks e Prout (2007).

Essas imagens sistematizam as imagens pré-sociológicas da infância, além disso, nos evidenciam que ainda está arraigada na sociedade muitas dessas concepções e formas de ver a infância.

Mesmo tendo a perspectiva sociológica como viés teórico para a pesquisa, ela não representa votos de imparcialidade no repensar a infância. Desta maneira, fazer pesquisa em meio ao viés da sociologia da infância implica atenção redobrada com o objeto de estudo, para que não se perca o foco, tampouco a visão sociológica. Neste sentido,

[...] não há procedimentos técnico-metodológicos neutros, contudo defende que para não cairmos no erro de demonstrar apenas o que se pretende e quer encontrar, é importante promover o ecletismo na utilização de instrumentos e técnicas de recolha de dados e promover a integração da teoria na reflexão metodológica (TOMÁS, 2011, p. 146).

A existência de outras visões e outras vozes sobre a infância não se configura em desordem ou mesmo caos metodológico, pelo contrário, é reflexo da complexidade e multidimensionalidade a ser estudada, pesquisada, conhecida. Alargar o debate implica romper com a cultura adultocêntrica e perceber a infância enquanto fenômeno social. É como descreve Tomás,

[...] para escrever sobre a infância é necessário lê-la e compreendê-la, mesmo que muitas vezes ela se mostre, a primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez até inacessível. Escrever sobre a infância é, afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade dos sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escalas onde as crianças se movem e são movidas (2011, p. 134).

Há de se perceber que as crianças compõem um grupo social, apesar de em alguns momentos terem sido invisibilizadas pelos adultos, o que pode comprometer seu reconhecimento enquanto grupo social. Para Fernandes, as crianças:

[...] têm um espaço e tempo que, apesar das especificidades culturais, sociais, econômicas, configuradoras de complexidades e dissemelhanças significativas entre os seus elementos, marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo, e determinam também a organização de qualquer sociedade (2009, p. 25).

Desta forma, as pesquisas sobre infância ganham um *status* exploratório, no qual, através da Sociologia da Infância, tem-se encontrado identificação e sustentação para o desenvolvimento destas investigações, que consideram a criança e a infância enquanto fenômenos próprios.

[...] o conhecimento científico que tem vindo a ser construído, no sentido de problematizar e criticamente entender o exercício de direitos para as crianças, permite-nos desvendar aspectos como a reflexão acerca da legitimidade social e científica sobre as reivindicações das crianças (FERNANDES, 2009, p. 29).

Investigar questões relativas à infância implica perceber que, no fenômeno social da infância, existem questões globais. Contudo, a pesquisa realizada buscou ultrapassar os aspectos generalizados e generalizadores, invadindo o campo do local, do específico, do novo, para que o 'pós-descobrimento' [da infância] possa servir de impulsionador, de catalisador para outras pesquisas, a fim de que não haja possibilidades de exclusão social, que decorrem também das limitações arbitrárias

com que as crianças são confrontadas nas suas oportunidades de participação na sociedade, afinal o simples atributo de ser criança já as distancia das esferas de poder.

Se a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração, esse processo é dinâmico e se constrói diretamente nas interações. A coletividade da infância também passa a ser pensada quando se pergunta se ela altera o estatuto das crianças e suas condições de vida comparadas com outros grupos e segmentos sociais. Segundo Sarmiento, “o mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social (1997, p.10)”. Assim, a cultura de pares, descrita anteriormente, permite à criança apropriar, reproduzir, reinventar, o mundo que a rodeia.

Para Ferreira, é preciso assumir as crianças, independente da idade, como seres sociais competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências, ou seja, que participam ativamente nos processos de transformação das regras sociais, como atores sociais, com o mesmo estatuto de outro ser social (2005, p.131). A cultura das crianças se dá, em muitos momentos, pela cultura de pares, ou seja, nas produções culturais de determinados grupos de crianças e entre elas. Mas há de se considerar que as crianças também estão envolvidas e em inter-relações constantes com os adultos e suas rotinas, rituais, artefatos, ideias e reflexões sobre suas próprias ações, entre o grupo, durante suas produções.

O relevante é considerar o que é ensinado por Qvortrup: “estudar a infância por seu próprio mérito também significa não misturá-la com outras questões ou agentes como, por exemplo, a família” (1999, p.6), pois as crianças, agindo fora de casa, em muitas circunstâncias representam-se mais a si mesmas, nem sempre representando ou fazendo referência as suas famílias. É relevante que não se banalize a infância ou as experiências comuns das crianças, em virtude de perspectivas que estabeleçam parâmetros gerais, sem estarem contextualizados em cada espaço, tempo e realidade cultural e social.

Se retomarmos a pergunta posta no título desse capítulo, ainda sem querer apontar uma verdade absoluta, podemos pensar em infâncias plurais, uma vez que para isso será necessário aceitar que mesmo as infâncias que nos pareçam dolorosas, como as crianças à margem da sociedade, abandonadas, trabalhadoras,

exploradas vivem suas infâncias. Caso contrário, manteríamos o que está sendo tão caro para a modernidade que foi instituir um conceito universal do que é a infância e aqueles que não se enquadrassem ou se enquadram nos mesmos estariam ou estão fora.

Comumente se diz que todo ponto de vista é a vista de um ponto. Esse texto expressa o ponto de vista, não pela possibilidade de mudar de onde vemos a infância, pois a vemos de um lugar de igualdade, apesar das diferenças. Mas do lugar que nossa sociedade dá a infância, que ainda hoje perdura o forte discurso de proteção, excluindo a possibilidade de algumas crianças viverem suas infâncias, por meio da nossa perspectiva, desconsiderando que “é de infância que o mundo tem precisão” (MELLO, 1964, p.34).

A Sociologia da Infância, enquanto viés teórico-reflexivo, proporciona muitas contribuições, tais como: um enfoque renovado, a possibilidade da participação das crianças, além de *outro* olhar, que parte também da criança e não apenas recai sobre esta.

Parte 2:

Construções a partir da pesquisa

Capítulo 5: Currículo: território em disputa

A conversa é sobre como queremos viver nossas vidas, e o currículo nos dá oportunidades de aprendermos como continuar essa conversa.

*Cleo Cherryholmes
(2011, p.34).*

Este capítulo faz-se em torno das diferentes dimensões presentes nos estudos que envolvem as temáticas do *currículo*. Desta forma, inicio o texto apresentando algumas contribuições acerca das concepções de currículo na contemporaneidade. Entendendo que estas reflexões, permeiam o *pensar* sobre o currículo enquanto perspectiva crítica e reflexiva, e também como possibilidade pedagógica de organização dos saberes, não de forma burocrática, mas através de estratégias mais significativas de aprendizagens.

Na contemporaneidade, parte dos pensadores, como sociólogos, antropólogos, filósofos, pedagogos e demais educadores, têm apontado o século XX como um período de mudanças extremas, reviravoltas econômicas, sociais, religiosas, culturais, educacionais, ecológicas, as quais deixaram para o século XXI um legado de questões, impasses e incertezas, ainda que permeadas pelos imensos avanços tecnológicos, que acabam por fazer deste século um período sem precedentes.

Toda essa fluidez, instabilidade e imprevisibilidade repercutem em diferentes âmbitos das políticas contemporâneas, em que uma rede de poderes perpassa instituições historicamente consagradas, como a igreja, a família, a escola e também a universidade, tendo-os como novos espaços de atuação social, organizando a sociedade a partir de uma nova ordem. Michel Hardt e Antonio Negri (2002) chamam essa nova forma de supremacia de *Império*, que é caracterizada por grandes permutas econômicas e culturais, que seria uma união de organismos nacionais e supranacionais segundo uma lógica unificada. Conforme Costa:

Não se trata mais do imperialismo que conhecemos em que a soberania dos estados-nação europeus se estendia para além de suas fronteiras, mas de um império sem centro e sem limites fixos, que vai incorporando gradativamente o mundo inteiro (2011, p.11).

Hardt e Negri (2002) entendem esse império como um período recente que estamos vivendo, “um império que administra entidades híbridas, hierarquias flexíveis e permutas plurais por meio de estruturas de comando reguladoras” (p.13).

Nesse sentido, essas questões, que a princípio poderiam ser tomadas como amplas, se fazem fundantes quando se entende o currículo como um dos artefatos sociais e culturais, que tem sido mobilizado nos debates do que deve ser *ensinado e aprendido* nas sociedades e conseqüentemente adotado nos espaços institucionalizados.

Segundo Costa,

[...] a maquinaria escolar, com seus rituais, aparatos e práticas, é a instância que, no mundo moderno, têm concentrado a tarefa de nos ensinar a sermos sujeitos de determinado tipo. Seguindo essa lógica, podemos conceber o currículo como um dos artefatos dessa maquinaria, incumbido, em grande parte, de articular um corpo de saberes aos desígnios do seu tempo (2011, p.12).

Entende-se o currículo como algo orgânico e engendrado nos espaços sociais que estão inseridos. Nessa perspectiva, o currículo deixou de ser visto como algo meramente técnico, sendo influenciado constantemente pelas práticas dos artefatos sociais e culturais, ressignificando os sentidos dos saberes e dos conhecimentos (já produzidos e os que ainda estão por serem difundidos). Segundo Moreira e Silva:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (2001, p.8).

Inicialmente, é preciso compreender qual a visão de currículo que se tem, problematizando a ideia meramente organizacional e técnica, incorporando as novas competências do currículo e abandonando associações históricas, como o entendimento de currículo enquanto *grades de conteúdos* a serem trabalhados em sistemas educacionais. Com relação a esta nova visão contemporânea de currículo, a qual ocupa lugar no cenário acadêmico e social, Silva entende:

O currículo como um dos locais privilegiados onde se e inter cruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (2001, p.23).

Ou seja, o currículo passa a ser percebido como algo com intencionalidade, permeado de ideologias, relações de poder, culturas, entre tantas outras subjetividades que estão presentes no ato de se pensar *currículo* enquanto um *instrumento pedagógico e educativo*, para demandas modernas de educação, tais como: conflitos, violência, sexualidade, estruturas familiares, novas tecnologias, alimentação saudável, sustentabilidade, entre tantas outras. Tais demandas, hoje, emergem de necessidades educativas, tanto na Educação Básica, desde a Educação Infantil, como no próprio Ensino Superior.

Registro com relação ao título do capítulo, *Currículo: território em disputa contempla* todo esse contexto que o currículo permeia: teorias, tipologias, práticas pedagógicas, sujeitos envolvidos, conhecimentos, aprendizagens, enfim, diferentes dimensões que disputam espaços para viabilizarem e concretizarem sua permanência e/ou inserção nas propostas curriculares, a fim de difundirem os conhecimentos que julgam pertinentes e necessários para nossa sociedade neste momento histórico e social.

5.1 (Re) Visitando os estudos do currículo³²

O que se pretende com este texto é uma visita à literatura que sustenta os estudos acerca da temática currículo, considerando obras clássicas, mas também conhecendo novas fontes. Não se assume compromisso com uma teoria ou tipologia curricular, mas com as possibilidades investigativas e transformadoras existentes no estudo.

Além disso, estudar as teorias do currículo se faz necessário, para que se compreenda inicialmente a análise da evolução do termo, ou seja, desde sua inclusão no vocabulário pedagógico, e posteriormente no contexto do seu emprego e suas implicações enquanto um instrumento contemporâneo de pensar a educação.

A pesquisa e o debate sobre a questão curricular tem se difundido nestes últimos anos entre pesquisadores, educadores e estudantes de licenciaturas, tem o estudado sob muitas vertentes: filosofia do currículo, sociologia do currículo, teorias do currículo, estudos culturais aplicados ao currículo. Os diferentes modos de pensar e fazer currículos acabam denotando o tipo de sociedade e pessoa que se pretende *promover e ao que*. Sendo assim, compreende-se a mutabilidade do termo, até porque não só o currículo foi se transformando, mas seu conceito, emprego e intencionalidade também.

Com relação às origens do emprego do termo currículo, percebemos sua “ligação com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, as aspirações de se imprimir maior rigor a organização do ensino” (SAVIANI, 1994, p.39). No cerne das teorias do currículo, existe uma questão de identidade e subjetividade. Silva (2001) retoma a origem etimológica da palavra currículo, que vem do latim *curriculum* [e do grego *kurikulu*], que significa *pista de corrida*, em que o curso desta corrida resulta num determinado perfil do egresso. Stenhouse escreveu que “definições da palavra currículo não resolvem problemas curriculares, mas realmente sugerem perspectivas a partir das quais podemos visualizá-los” (1975, p.01).

³² Este título *(Re)Visitando os estudos do currículo*, faz referência a minha primeira aproximação com a temática, no ano de 2002 no trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Fiz uma breve análise de um currículo de formação em Pedagogia. No ano seguinte em 2003 na Especialização Currículo e Educação Crítica e Humanizadora dei continuidade aos estudos, tendo como foco propostas curriculares para escolas infantis.

O que se constata acerca do conceito de currículo, é que este foi se modificando de acordo com a realidade da sociedade, já tendo sido entendido como forma racionalista ou tecnicista da organização dos conteúdos de ensino. Este último foi imposto nas escolas brasileiras (na década de 1970) a partir de traçados curriculares decorrentes de modelos americanos, discutindo a educação e o currículo por tendências pedagógicas de cunho tecnicista. A proposta da Pedagogia Tecnicista visava, de forma ética e neutra, a eliminar o desperdício e prever o máximo de rendimento e eficiência nas escolas. A abordagem humanista buscava o direito à subjetividade, outra tendência que se caracteriza em ser mais crítica que as anteriores. De acordo com Serbino (1998)

Com o passar dos tempos, sob o ideário liberal tecnicista, baseado na racionalidade instrumental e na teoria do capital humano, os currículos passam a ser estabelecidos a partir do silogismo, onde o mais eficaz é o mais pedagógico, e o mais pedagógico é que reproduz, bem como o que reproduz é que era pedagógico e eficaz. Esse silogismo norteou por mais de duas décadas a formação dos educadores em nosso país. Logo o currículo passou a ser definido como um conjunto de disciplinas, que trabalhavam conceitos universais determinados (SERBINO, 1998, p.164).

Ainda na década de 1970, através dos trabalhos de Henry Giroux e Michel Apple, o currículo passa a ser compreendido também como texto político. A nova sociologia da educação, vinda da Inglaterra e *modelada* por uma pedagogia crítica que intencionava reescrever o Marxismo ou a teoria crítica da Escola de Frankfurt num pensamento sobre currículo e escolaridade, mas o que de fato ocorreu foi que a pedagogia crítica gradualmente perdeu a influência, coincidindo com o período do fim da Guerra Fria.

Na década de 1980, as influências pós-estruturalistas sobre o currículo gradualmente se tornaram visíveis e uma gama de possibilidades de visões, em destaque as políticas sobre as possibilidades de aprendizagens se acentuam. Nessa década, testemunhou notáveis desenvolvimentos nas teorias educacionais, que possibilitaram novas formas de entender as conexões entre o currículo e as relações de poder na sociedade em uma conjuntura mais ampla. A *filosofia do currículo*, inspirada em conceitos da filosofia francesa contemporânea, desenvolvidos por filósofos como: Gilles Deleuze (1992) e Michel Foucault (1979, 2003), apoiados na

perspectiva filosófica tida como *filosofia da diferença*, cunhada por Nietzsche, ainda no século XIX.

Em contrapartida, a década de 1990 possui um refinamento das categorias usadas, o que favorece a construção de uma arqueologia do conhecimento que compreenda mais profundamente os interesses presentes nesse conhecimento, ou seja, a forma com que o conhecimento vai sendo produzido e dialogando com os ambientes institucionais, as práticas sociais e nas formações educacionais e sociais.

Muitas são as visões contemporâneas sobre o currículo, que propõe um diálogo entre a comunidade acadêmica para que (re)pensem sua proposta educativa. Isso mostra que a discussão curricular está tendo um processo de flexibilização. O currículo não é neutro, sempre terá uma conotação política, que permite reconhecê-lo como um meio de concretização do projeto educativo de cada instituição, seja uma escola, seja um governo, ou mesmo uma escola concretizando um projeto de governo.

Contudo, o currículo passa a ser indissociável dos processos culturais. Tanto a teoria educacional tradicional, quanto a teoria crítica e pós-crítica, percebem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir-preservar a cultura de uma sociedade. A seguir, apresenta-se uma tabela com a sistematização das teorias que perpassam as organizações curriculares e seus instrumentais de *transmissão-preservação* dos conhecimentos.

Tabela 5: Instrumentais de *transmissão-preservação* dos conhecimentos pelas Teorias do Currículo

Teorias	Instrumentais
Tradicionais	Ensino; Aprendizagem; Metodologia; Avaliação; Didática; Organização; Planejamento; Objetivos.
Críticas	Ideologia; Reprodução Cultural e Social; Poder; Classe Social; Capitalismo; Relações Sociais de Produção; Conscientização; Emancipação e Libertação; Currículo Oculto e Resistência.
Pós-Críticas	Identidade, Alteridade, Diferença, Subjetividade, Significação e Discurso; Saber-Poder; Representação; Cultura; Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade, Multiculturalismo.

Fonte: Autora.

Nesse sentido, a tabela contribui com a sistematização das questões curriculares, uma vez que quando se tratam de teorias do currículo, é relevante conhecermos as concepções, para que possamos perceber sob que paradigmas

estão operando nossas práticas pedagógicas, e que valores e prioridades consideraram nesse processo de ensino-aprendizagem, que são indissociáveis mais podem ocorrer em esferas separadas.

O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares, não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Sacristán (1998) aponta que:

[...] quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola [instituição] e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. (SACRISTÁN, 1998, p.15).

Há estudos, como os de Moreira e Silva (2001), que apontam que o currículo possui diferentes tipologias e fins, sendo multifacetado e podendo ser entendido ou percebido em três grandes categorias. Para tanto, organizou-se a seguinte tabela com intuito de visualizar essas tipologias curriculares.

Tabela 6: Tipologias do Currículo

Tipologias	Conceitualização
Formal	Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente através de diretrizes, parâmetros curriculares, e outros documentos oficiais.
Em ação ou real	É o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico, dos planos de ensino, mas do que vivido, que se manifesta. Envolve situações de poder, cultura e escolarização, mesmo que nem sempre de forma explícita. Sempre existe uma escolha, intencionalidade, no que as escolas “transmitem”. Não se aprende apenas conteúdo, mas adquire-se consciência.
Oculto	É o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque ele não aparece

no planejamento do professor, mas contribui de forma implícita para aprendizagens socioeducativas relevantes.

Fonte: Elaborada pela autora inspirada na obra de Moreira e Silva (2001)

Como exemplificado na tabela anterior, as tipologias podem manifestar-se simultaneamente nas práticas docentes. Enquanto o currículo formal é o mais recorrente nos documentos pedagógicos por expressar o planejamento baseado em objetivos e conteúdos, o currículo em ação emerge nas questões advindas da realidade social, contudo, não menos relevante é o currículo oculto, que está implícito em todas as ações pedagógicas, pelo viés dos valores e atitudes.

Percebe-se que o currículo está imbricado em relações de poder, podendo ser entendido como a expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo. Tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Conforme Perreira:

Os planos de estudos e os programas das disciplinas, enquanto currículo formal, são analisados como o conjunto de finalidades, objetivos e conteúdos que se prescreve institucionalmente como devendo constituir a formação. Este conjunto é seleccionado a partir de uma pluralidade de alternativas, por referência a dimensões social-históricas e culturais e com base em opções éticas, políticas, económicas e sociais que raramente se explicitam. O currículo formal tem por isso uma dimensão social projectual, mesmo quando não é possível discerni-la nos discursos que o constituem e se infere pela sua ausência (2009, p.96).

Nessa perspectiva, acabamos por construir *imagens* de currículo, que, por sua vez, estão diretamente associadas às nossas concepções de conhecimento, seja ele *disciplinar* ou *transgressor*. O currículo *disciplinar* se configura nas possibilidades de construção de conhecimento adquiridas por meio das práticas acadêmicas, orientadas, mediadas pelos educadores, programadas, produzidas, uma espécie de *pedagogia da ordem*. Em contrapartida, o currículo *transgressor* tem ares do currículo oculto, pois não foi programado, mas ocorre em meio ao cenário organizado pelo docente, podendo em alguns momentos ser entendido como uma fuga paradigmática dos alunos, a partir de suas crenças e possibilidades, que se

aliam às suas produções e que geram esse conhecimento que *quase foge* do plano didático.

5.2 Currículo e Ensino Superior

Novas possibilidades de vivenciar o mundo contemporâneo vão se moldando dia-a-dia, essas repercutem significativamente no currículo, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, conforme Pereira “tanto pelo seu hibridismo epistemológico como pela sua mutabilidade” (2011, p.51).

O currículo é um termo plural, com possibilidades distintas de definições, irá se operar, neste texto, com o entendimento de currículo como organização de conhecimentos para um determinado contingente, que, nesta pesquisa, foram as alunas dos cursos de pedagogia.

Na Antiguidade Grega e Romana a.C., os conjuntos de saberes das diferentes áreas, hoje as disciplinas, sofreram uma série de transformações por volta de 410-439 d.C., onde passaram a ser conhecidas pelo nome de *trivium*, que compreendia: Gramática, Retórica e Filosofia) e *quadrivium*: que compreendia a Aritmética, Geografia, Astronomia e Música. Essa organização dominou o período Medieval, articulada com os estudos da fé. Segundo Gallo

[...] subjacente a essa concepção de educação e de currículo, estava a noção de que o mundo, a realidade, constitui uma totalidade que não pode ser abarcada completamente pelo espírito humano. Portanto, é necessário dividir os saberes em áreas, em aspectos distintos, que devem ser aprendidos e articulados, numa visão enciclopédica (GALLO, 2011, p.39-40).

O *currículo moderno* consolidou-se, na virada do século XIX para o século XX, como um conjunto de saberes e de estrutura escolar e didática para a sua transmissão. Cabe registrar, que apesar das transformações ocorridas na sociedade nesse período, essa *forma* de pensar o currículo se manteve relativamente estável, o que faz com que hoje tenhamos dúvidas sobre a viabilidade deste ser capaz de atender as demandas contemporâneas.

Essa problemática tem gerado grandes debates e reflexões nos espaços acadêmicos e escolares, em que autores como Arroyo (2011), Costa (2011), Nóvoa (2011), Gonsalves, Pereira, Carvalho (2011), Tardif (2014), entre outros publiquem acerca dessa temática. As provocações/reflexões propostas pelos autores giram em torno de questões como: *O que vale a pena ser ensinado? Como deve ser ensinado?*

Com relação à primeira questão, *o que vale a pena ensinar*, Nóvoa se manifesta escrevendo, “tudo que torna a vida mais decente” (2011, p.26), fazendo com que o saber e a vida humana se aproximem, via uma perspectiva de decência e consciência, segundo o autor, um grande desafio da contemporaneidade.

Com relação ao segundo questionamento, Damásio (2000) explica que sem emoções não é possível tomar decisões, nem mobilizar um pensamento racional. E o que podemos apurar, é que em algumas circunstâncias, nossa forma de *como ensinar* acaba distanciando emoção e razão.

Labaree (2000) argumenta que um dos nossos dramas é *ensinar*, pois se trata de uma tarefa de enorme complexidade. Sobre o desafio de entender a complexidade no contexto educativo, recorreu-se a Morin (2001), que tem, num primeiro sentido, a palavra *complexus* como aquilo que está ligado em conjunto, aquilo que é tecido em conjunto. Mariotti (2000) argumenta que a complexidade deve ser entendida não apenas como a interação de sistemas ou fenômenos conjuntos, mas também por um sistema de pensamento aberto, amplo e flexível, na qual seja possível avaliar todas as alternativas para se chegar, em parte, a uma compreensão. Petraglia (2001) também faz menção ao pensamento complexo como um paradoxo, ou seja, as percepções de temática, que por vezes pode ter conceitos teóricos antagônicos e que ao mesmo tempo podem se complementar, e ainda, devem ser analisadas as diversas opções para se tentar chegar a um entendimento mais próximo do objeto de estudo/reflexão.

Morin observa ainda que,

[...] a necessidade de pensar em conjunto na sua complementaridade, na sua coerência e no seu antagonismo as noções de ordem, de desordem e de organização obriga-nos a respeitar a complexidade física, biológica, humana. Pensar não é servir às ideias de ordem ou de desordem, é servir-se delas de forma organizadora, e por vezes desorganizadora, para conceber nossa realidade [...]. A palavra complexidade é palavra que nos empurra para que exploremos tudo e o pensamento complexo é o pensamento que, armado dos princípios de ordem, leis, algoritmos,

certezas, ideias claras, patrulha no nevoeiro o incerto, o confuso, o indizível (2000, p. 180-181).

Segundo Gallo:

Quando a ciência, por um lado, e a educação, por outro, começam a ressentir-se dessa perda de totalidade, que chega a parecer irrecuperável em alguns momentos, apela-se então para o movimento inverso, o de recuperação geral, da completude, que para os antigos gregos, consistiria na verdadeira sabedoria. Em termos epistemológicos, já no século dezenove, começamos a ver os esforços interdisciplinares; em termos pedagógicos, eles tornam-se visíveis no século XX. Ora, o que são as propostas de interdisciplinaridade, de colocar em diálogo as diferentes disciplinas, uma forma de resgatar a totalidade perdida? (2011, 41)

Morin (2005), um dos principais críticos da interdisciplinaridade, com sua teoria da complexidade, no texto *A antiga e a nova transdisciplinaridade*³³, na coletânea *Ciência com consciência*, escreve que a interdisciplinaridade enquanto processo de ensino-aprendizagem acaba não dando conta de rearticular os saberes por séculos fragmentados e que tentativa, acaba demarcando as *fronteiras* entre os saberes. Nesse sentido, Morin (2005), acredita na prática transdisciplinar como alternativa de uma visão mais totalitária de mundo. Contudo, há de se refletir se atualmente temos ou conseguiremos ter, uma única visão de mundo.

Faz-se primordial, questionarmos o conjunto de saberes que estamos oportunizando atualmente, em especial para esses acadêmicos do curso de Pedagogia? Anterior a este questionamento, é importante termos a clareza de que não adianta pensarmos apenas nos saberes, é preciso considerar suas consequências sociais, e de que forma possibilitam aos alunos uma vida melhor, ou, como disse Nóvoa (2011), mais decente. Isso sim é complexo, a real fronteira entre o currículo da modernidade do currículo da contemporaneidade. Acredita-se, então, em propostas curriculares que não estabeleçam fronteiras demarcatórias entre aspectos cognitivos, afetivos, sociais e históricos, resultando em processos de conhecimento, com sujeitos corporalmente presentes, tendo currículo como

³³ Disponível para leitura em: <http://pt.scribd.com/doc/19461108/ciencia-com-conciencia>. Acesso em: 06/08/2014.

expressão da vida. Em outras palavras, somos convidados a buscar o que Assmann (1998) chama de filosofia do corpo, que perpassa o todo da educação, e rompe com questões apenas dualistas, como: corpo/alma e cérebro/mente, através do conceito de *corporeidade*, para aprendizagens corporais *transdisciplinares*.

Nos últimos anos, fica evidente a necessidade de incluir nas propostas pedagógicas e curriculares acontecimentos da vida dos educandos e seu entorno. Nesse caso, algumas temáticas podem conter um viés transdisciplinar a serem trabalhadas nas salas-de-aula dos cursos de Pedagogia.

O que se percebe, em especial na leitura e análises do PPP da instituição e no desdobramento na matriz curricular, é a preocupação com uma formação que dê conta das exigências previstas nas DCNP (2006). Entretanto, alguns questionamentos se fazem presentes, como *a forma que os acadêmicos recebem esses conhecimentos e que usos fazem em suas práticas cotidianas*.

Ora, se o Pedagogo não é mais o técnico da educação, é o docente de sala-de-aula, esses currículos³⁴ com enfoque filosófico, sociológico e histórico estão de acordo com a necessidade? Ou poderíamos pensar de outra forma a organização curricular? São questionamentos a serem considerados nas leituras das narrativas.

5.3 Projeto Político Pedagógico e suas implicações na formação em pedagogia:

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Ao construirmos os projetos políticos pedagógicos das nossas instituições, planejamos a partir da realidade que temos com vistas de alcançar o que projetamos, nossas intenções se fazem claras, lançamos para diante da realidade atual. Segundo Gadotti:

³⁴ Quando se cita o termo currículo no plural, currículos refere-se ao fato de que na proposta de qualificação de tese iríamos pesquisar três cursos, mas conforme apontado pela banca optou-se fazer um estudo em profundidade numa das instituições. Contudo, essa leitura de PPPs e matrizes já haviam ocorrido para qualificação, onde percebi essa configuração de currículo nos outros dois cursos também.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579).

Neste sentido, o PPP vai além de um documento burocrático pertencente à instituição. Um dos primeiros aspectos a considerarmos num PPP é a forma como foi construído, pois por se tratar de uma *fotografia institucional*, deveria ser construído com a participação de toda comunidade, alunos, professores, funcionários, pais, comunidade.

No Ensino Superior, sabe-se que a participação de alunos e comunidade é algo mais complexo de ser atingido pela própria estrutura do funcionamento da instituição. Enquanto na Educação Básica, dos alunos tem uma participação mais presente das famílias, no Ensino Superior o público é adulto, que possuem uma jornada de trabalho concomitante aos estudos. No local onde se realizou a pesquisa, apesar do instituto funcionar nos turnos tarde e noite para atendimento administrativo, as aulas ocorrem apenas no período noturno. Além disso, os professores são contratados em regime de trabalho horista, o que limita um pouco a participação dos professores fora do horário das suas aulas, não por falta de intenção de contribuir com a instituição ou curso, mas pelo fato de atuarem em outros espaços de trabalho.

Nosso curso, como foi dito no capítulo 1, foi criado em 2003, ainda como Normal Superior, em 2007 tornou-se licenciatura em Pedagogia e no ano de 2010 teve uma reformulação do PPP, ainda que sutil, com revisões de ementas e bibliografias, em que todos os professores tiveram oportunidade de contribuir e revisar o PPP. Entretanto foram com poucas discussões presenciais, ficando o trabalho de revisão via e-mail, e a atividade de sistematizar essas contribuições mais a cargo da coordenadora do curso na época, a qual vislumbrava para os egressos do curso de Pedagogia seguinte *status* pós-formado, conforme o quadro a seguir³⁵:

³⁵ Estes quadros não serão numerados por tratarem de trechos das narrativas, que foram enquadrados para dar destaque e dinâmica na escrita, diferenciando as narrativas do texto da tese.

“Quando se formam, acredito que se tornaram profissionais conscientes do seu papel de garantir a aprendizagem e não, apenas, de dar aulas; com espírito crítico e em condições de ir em busca daqueles conhecimentos que possam ser necessários para sua prática.” (COORD 3).

O PPP é um planejamento com ações intencionais de sentido explícito fruto de um compromisso coletivo. Essas três palavras, projeto – político - pedagógico, precisam ser entendidas no seu sentido original, pois juntas possuem grande responsabilidade com o ensino e educação a ser desenvolvida no curso. Saviani diz que “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (1983, p. 93). Veiga traz que,

[...] a dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade (1994, p.20).

O que se percebe é que o *político e pedagógico* são indissociáveis, de caráter processual e permanente de reflexão e diálogo frente os problemas da instituição, em prol de alternativas possíveis e viáveis para efetivação da sua intencionalidade. Conforme Marques, acerca da intencionalidade que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva” (1990, p. 23). Isso faz com que o PPP propicie a possibilidade da vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da instituição para o exercício da cidadania. Num primeiro momento, pode parecer complexo, mas se trata de uma relação de reciprocidade entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da instituição.

Nessa perspectiva, precisamos perceber o projeto político pedagógico como algo além de um agrupamento de planos de ensino e de caracterizações diversas da instituição, ele deve retratar a identidade pedagógica do curso e apontar o perfil (desejado) do pedagogo a ser *formado*, com *intencionalidade* pedagógica.

É fácil compreender que a intencionalidade permeia todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção, execução e

avaliação do projeto político-pedagógico. Os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora (VEIGA, 2003, 275).

No quesito *inovação e projeto político-pedagógico* é necessário considerarmos uma questão fundamental que atinge todas as instituições: melhorar a qualidade da educação para que todos possuam possibilidades de aprendizagem e que esta aprendizagem corresponda às demandas dos acadêmicos e também da sociedade. A respeito disso, Veiga coloca que:

Falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p.268).

Conforme Anastasiou, “o projeto político pedagógico deve refletir o compromisso assumido institucionalmente, envolvendo a todos” (2012, p.69). Logo a escrita ou reescrita de um PPP é uma ação, é algo maior que apenas uma atividade pedagógica, uma exigência acadêmica; ele envolve pessoas e fins, política e desejos, condições concretas, realidades e expectativas. É um mundo, a ser conhecido, diagnosticado, planejado, planejado, refletido e vivido com intensidade pedagógica e política.

A dimensão do currículo ganha destaque nas discussões dos projetos políticos pedagógicos das instituições, uma vez que ele viabiliza, ou ao menos se propõem no que tange aos processos de ensino-aprendizagem. Sacristán aponta que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (1998, p. 61).

A definição dos conhecimentos descrita por Zabalza (1991) aponta quais os princípios básicos deveriam ser considerados para o desenvolvimento curricular, são eles: Princípio de realidade, princípio de racionalidade, princípio de sociabilidade, princípio de publicidade, princípio de intencionalidade, princípio de organização, princípio de seletividade, princípio de decisonalidade.

Tabela 7: Princípios básicos para o desenvolvimento curricular

Princípios básicos para o desenvolvimento curricular	Conceitualização
Princípio de realidade	A partir da essência burocrática, formal e científica dos programas oficiais, que deve dar espaço a riqueza de matrizes, da programação da própria escola feita para os alunos.
Princípio de racionalidade	Propõe ultrapassar a gestão rotineira do ensino para um fazer consciente, uma ação compensada com sentido vertical e horizontal.
Princípio de sociabilidade	Discutir sobre a natureza ou oportunidade das decisões curriculares, através de consenso a respeito de diversos assuntos e/ou formas de pôr em foco múltiplos aspectos de ensino.
Princípio de publicidade	Através da programação curricular, torna-se explícito as intenções para o ensino. Podendo assim ser exercido um controle externo, antes de colocá-lo em prática, como durante sua realização.
Princípio de intencionalidade	Deve-se ter presente as concepções de currículo desejado, enquanto planificação e investigação.
Princípio de organização	Toda a organização curricular supõe uma organização funcional das partes constitutivas do currículo.
Princípio de seletividade	Baseia-se na questão inicial do currículo, que questiona qual aprendizagem se quer desenvolver e que tipo de pessoas se quer formar.
Princípio de decisonalidade	Constitui o processo de tomada de decisões, que pode ser feito por toda comunidade ou pelo educador.

Fonte: Elaborada pela autora, inspirada nos conceitos de Zabalza (1991).

A partir desses princípios, expostos na tabela acima, tem-se uma orientação de como desenvolver e/ou analisar uma proposta curricular. Entretanto, é preciso analisar as características de cada PPP considerando a relação das aprendizagens com os recursos e com as experiências dos alunos. Atualmente,

[...] exige-se dos currículos modernos que, além de suas áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam

aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do meio ambiente, etc. (SACRISTÁN, 1998, p.58).

Currículos são fotografias ideológicas nas propostas políticas pedagógicas, são intencionalidades traduzidas em fins pedagógicos, contudo não é a salvação da sociedade, e sim instrumentais de trabalho para a educação que se almeja. O desafio é engajar o maior número de pessoas nas construções e reconstruções do PPPs, fazendo desse exercício uma ação de cidadania, com possibilidades emancipatórias e jamais regulatórias e restritivas de uma educação.

Noto que o Ensino Superior, hoje, esta tomando o lugar da Educação Básica como o nível de educação formal que distingue e caracteriza um cidadão “estudado”. Quer dizer, com o acesso e a permanência na Educação Básica universalizada, o diferencial social é o Ensino Superior. [...] Ou seja, hoje se exige o Ensino Superior e se almeja o Ensino Superior como há 20 anos se almejava o Ensino Médio (COORD 3³⁶)

Assim, pensar a formação, no espaço do ES (Ensino Superior), implica aprender a ensinar, concentrando ações que façam sentido para professores-pedagogos e alunos. Acredita-se que, ao tratar da formação de professores no ensino superior, tendo em vista a rapidez das mudanças e diante dos novos profissionais que estão graduando-se, passa ser indispensável compreender o momento educacional, considerando os estudos sobre o contexto histórico, sociopolítico e econômico, percebendo as novas demandas acerca das concepções sobre seu entendimento de infância e de como pensamos ser a atuação teórico-prática na Educação Infantil.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas que intervêm no

³⁶ A pesquisa contou com a participação de nove formandos de Pedagogia e a maior ênfase é dada as narrativas destes formandos. Contudo contamos nos capítulos cinco e seis com a participação da narrativa de um representante do instituto, identificada como COORD 3.

desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana [...], para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser-humano” (LIBÂNEO, 2002, p.30).

Cabe dizer que hoje o profissional graduado em Pedagogia ganha espaço além da escola, ocupando postos em empresas, organizações não governamentais e outros postos educativos, sejam eles provedores de educação formal ou não. Libâneo refere-se a esse assunto da seguinte forma: "O Pedagógico perpassa toda sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal" (2002, p. 29).

As instituições precisam de um comprometimento muito maior na relação docente e discente, ultrapassando as questões que envolvem: a busca da excelência na prestação de serviço e o tratamento do aluno como cliente. É preciso firmar compromisso e envolvimento com os educandos, a fim de proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem contextualizada e significativa a todos. Para Santos (2010), as universidades do século XXI devem ter o compromisso muito além do “gerar o saber”. No cerne deste estudo, há preocupação com as concepções da formação profissional deste pedagogo e a especificidade da sua ciência pedagógica, conseqüentemente, do seu olhar para com a infância, tendo a educação infantil como *lócus* do seu trabalho: teórico, prático, científico, reflexivo e autoformativo.

Capítulo 6: Reflexões sobre o percurso da pesquisa: o que foi narrado sobre: Pedagogia, infâncias, docência e outros assuntos

Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. [...] O objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições

positivas de um feixe complexo de relações.

Michel Foucault

(2004, p.50).

Partindo dessa perspectiva *de um feixe complexo de relações*, citado por Foucault (2004), *teci* as aproximações das narrativas com o objeto da pesquisa, Pedagogia e Infância, de modo ético e cuidadoso, desprezando o uso das narrativas como *álibi* dos meus pensamentos e/ou desejos, pois *não há álibi para o pensar, pensar é um ato ético*, como escreveu Bakhtin (2010).

Dessa forma, as narrativas não foram usadas para justificar minhas escolhas, pelo contrário, *procurei* entender as narrativas por elas mesmas, compreender os discursos e sentidos, e principalmente que sentidos *produzem em mim, na pesquisa e na minha relação com este estudo*. Afinal, compor significa criar um contexto de relações, é, portanto, um ato de originalidade de ser relacional. É fazer na relação com o outro aquilo que não é (CASTORIADIS, 1999). Dessa forma, apresento algumas reflexões sobre *Pedagogia, infâncias, docência e outros assuntos* a partir das narrativas construídas no decorrer da pesquisa.

6.1 As narrativas escritas pelos futuros pedagogos como princípio investigativo

Quando optei pelo uso da estratégia metodológica das narrativas escritas, tinha em mente o desafio desse recurso, pois eu contaria com a escrita de sujeitos que em um primeiro momento não estariam engajados na pesquisa apenas por cursarem Pedagogia, seria necessário tê-los como participantes de fato da pesquisa, e não só como sujeitos fornecedores de dados para a mesma.

Conforme Pereira,

[...] as narrativas biográficas remetem-nos para a ação fundada na linguagem, cada frase que constitui a linguagem integra-se numa relação com a realidade exterior, numa relação com a realidade interior e numa relação com a realidade normativa, cultural e social. Nesse sentido, as narrativas falam-nos dos lugares da subjectividade, da prática e interação sociais, isto é, falam-nos sobretudo do mundo da vida, (2009, p.97).

Partindo da possibilidade de vincular suas vivências à formação em Pedagogia, sendo esta formação inicial que estaria em análise, criava-se a oportunidade para o vínculo com a pesquisa. Após conversas individuais com cada um dos formandos³⁷, entreguei o instrumento que orientava a escrita narrativa, apêndice D, cujo corpo apresento no quadro³⁸ a seguir:

³⁷ A tabela 1 traz a caracterização dos nove participantes.

³⁸ Neste trabalho existem dois tipos de formatação em quadros, os numerados como este se referem a materiais produzidos pela doutoranda, que recebem destaque por se tratarem de questões conceituais ou metodológicas. Os demais quadros, recebem outro tipo de formatação e não serão numerados por apresentarem trechos das narrativas, que foram enquadrados para dar ênfase aos escritos.

[...]

Gostaria de contar com a sua colaboração para colocar no papel suas impressões construídas ao longo da sua formação em Pedagogia.

“Especialmente na perspectiva das propostas de produção do conhecimento, que têm o educando como um ser socialmente situado, tem sido bastante recomendada e experimentada a produção e a investigação das narrativas dos sujeitos, como ponto de partida ou de chegada da análise do objeto de conhecimento (Cunha, 1998, p.43).

O texto a ser produzido não ambiciona escrita acadêmica, mas relatos espontâneos das suas vivências, sentimentos, anseios, reflexões e tudo mais que você quiser compartilhar. Mesmo não tendo um formato a ser seguido, deixo alguns tópicos para você refletir, e caso queira, apontar na sua escrita:

1. Escolha pela Pedagogia;
2. Escolha pela instituição;
3. Satisfação com o curso realizado: pontos fortes e fragilidades deste;
4. Deseja atuar na Educação Infantil depois de formada? A que atribui sua resposta?
5. Relate qual a concepção de infância e criança que você construiu durante a sua graduação;
6. Qual a sua opinião sobre as disciplinas que trataram da temática infância e criança no seu curso. Caso lembre pode apontar (aproximadamente) o número de disciplinas que abordaram essas temáticas;
7. Relate se essas disciplinas foram suficientes para seu entendimento acerca dessas temáticas;
8. No seu ponto de vista, quais as atribuições do Pedagogo nos fazeres relacionados à infância e a criança?

“Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser” (Thomson, 1997, p.57)

Mas lembre-se, você é protagonista da sua escrita, faça-a da sua maneira.

[...]

Quadro 1 : Corpo do roteiro para escrita das narrativas pelos formandos
Fonte: Autora

Com esse material entregue, desejava que os formandos construíssem suas narrativas³⁹ de maneira tranquila, descomprometidos de uma escrita com rigor acadêmico, mesmo que o pedido tivesse vindo de uma professora, e dentro do espaço de estudo deles. Além disso, desejava que evocassem suas *memórias* como princípio norteador das suas escritas.

Quando introduzimos a ideia de memória, é relevante considerar que por muito tempo, o conhecimento foi transmitido através da oralidade e, para isso, a memória era fundamental para sua perpetuação. Se ao longo da história, a memória foi considerada como uma *qualidade*, como em tribos primitivas, que o detentor da memória possuía *status* diferenciado perante a tribo, na pesquisa ambiciona-se outro tipo de memória. Neste caso, considero que a memória é evocada em

³⁹ Nos apêndices de E a L apresento as sistematizações das narrativas dos nove participantes da pesquisa.

diferentes momentos da vida, é mutante, não sendo constituída apenas de lembranças, pois ela não tem compromisso com conceitos homogêneos, conforme Errante (2000), mas responde as evocações do presente.

Memórias carregam em si um simbolismo que transcende o verdadeiro ato de contá-las. Rememorar frequentemente evoca sofrimento, e alguns podem preferir “guardar” a suas memórias como uma forma de evitar a dor. Para essas pessoas o passo entre memórias privadas e o ato de torná-las públicas pode ser difícil (ERRANTE, 2000, p.155).

Estas questões foram conversadas com os formandos no ato da entrega do material da pesquisa, pois entendo que estar disposto a evocar memórias significa de alguma maneira estar disposto a arcar com as consequências de esse rememorar, *e isto foi conversado com os sujeitos*. Para Thomsom, “ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser” (1997, p.57). Esse percurso do *ser* em diferentes tempos é um exercício de autoconhecimento que cabe num percurso acadêmico.

Obviamente, o lugar do *outro* no texto da tese é uma escolha do pesquisador, podemos usar para confirmar nossas ideias, confrontar nossas opiniões, entre tantas outras possibilidades. *Escolho usar para problematizar*, ideias e escritas, modos e sentidos. É fato que, enquanto pesquisamos, vamo-nos *autoapresentando* à pesquisa e ela a nós, num compartilhar de sentidos e produções.

As narrativas, como princípio investigativo, investigam justamente perceber no discurso do *outro* a possibilidade de dados fundantes, que colaborassem com a pesquisa em um determinado contexto. Neste caso, em primeiro plano com a escrita da tese, mas intimamente ligada a uma colaboração ao instituto de educação e com possibilidades de desdobramentos reflexivos em outros cenários, quem sabe outros cursos de Pedagogia.

Como organização inicial acerca das questões que envolviam a memória, construímos o item seguinte que conta com *memórias históricas* (aquelas oriundas das leituras e vivências formais/institucionais) e *memórias reflexivas* (aquelas que constituímos com as leituras das vivências tidas).

6.1.1 Resgatando a memória: Pedagogia

Nos últimos anos, os pesquisadores e mesmo os pedagogos e pedagogas, têm tido a difícil missão de obter consenso sobre questões cruciais relacionadas à formação inicial obtida no curso de Pedagogia, bem como sua futura atuação profissional.

As discussões acerca da Pedagogia e da formação dos pedagogos e pedagogas têm sido objeto de debate na cena acadêmica e na sociedade como um todo. Esses debates ocorrem desde o final da década de setenta, do recente século passado permanecendo em pauta mesmo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia pelo CNE, no parecer CNE/CP n. 5, de dezembro de 2005, e da Resolução n.1, de maio de 2006, quase dez anos após a aprovação da LDBEN 9.394, de dezembro de 1996.

Quanto às discussões decorrentes das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, a mais alardeada se refere ao *equivoco* conforme descrito por Franco (2012),

[...] pedagogo e professor são trabalhos próximos, devem estar articulados, mas a docência não se assume à pedagogia nem esta àquela. [...] Por motivos nem tão claro assim, os cursos de Pedagogia no Brasil constroem-se com a intencionalidade de formar o professor, utilizando-se do discurso de que forma o pedagogo também. O fato é que os legisladores que assim estruturaram as diretrizes para o curso demonstram desconhecer as diferenças [?] e articulações entre a pedagogia e a docência. Em suma, pode-se dizer que todo professor deveria ser pedagogo, no sentido lato do termo, ou seja, pautar-se por conhecimentos pedagógicos na organização da sua prática (FRANCO, 2012, p.31).

Ao recorrermos às fontes, como a obra de Pimenta (2011), encontra-se a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil em 1939, onde previa a formação do Bacharel em Pedagogia, tido como *técnico em educação*. Em 1961, a Lei n. 4.024/61 mantém o curso enquanto bacharelado, reforçado pelo parecer CFE 251/62 e regulamenta as licenciaturas pelo parecer CFE 292/62. Apenas no parecer CFE 251/69, é abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, conforme Pimenta (2011), com a

ideia de formar o especialista no professor, ou seja, seria um licenciado especialista em uma área da educação.

A formação de professores por ser um tema eminentemente complexo está intimamente ligada com a própria história da educação. O trabalho desenvolvido no Ensino Superior, formar professores, demanda por sua vez articulação sociopolítica entre a educação superior e os demais níveis, necessitando uma consolidação de um comprometimento com a qualidade da educação nacional. Neste sentido, Libâneo (2002) questiona: *Será possível formar especialistas técnicos em educação, pedagogos, ao mesmo tempo em que se forma o professor?* Segundo o autor, não se trata de saudosismo, nem corporativismo,

[...] a questão-chave é que a identificação dos estudos sistemáticos de pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais [e educação infantil], a suspensão em alguns lugares da formação de especialistas, a redução da formação do pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área e o exercício profissional (LIBÂNEO, 2002, p.11).

De acordo com Pimenta (2005),

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (p. 523).

Com relação à formação do professor-pedagogo, o Ensino Superior enfrenta questionamentos segundo Nóvoa (1992), sobre que tipo de conhecimentos e de saber-fazer/competências permitirão aos professores desempenhar o seu trabalho nas escolas? Como deveria ser a formação mais viável para subsidiar o desempenho do seu trabalho? A partir desses questionamentos, o autor afirma que as reformas educativas apresentam uma oportunidade para compreender questões, pois o que acontece na educação reflete o que, de fato, se manifesta em diferentes

áreas da sociedade. Contudo, no Brasil a reforma educativa, expressa nas Diretrizes Curriculares (2006), consolidou essa perspectiva de professor-pedagogo.

[...] o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um "mais" na e pela articulação teoria-prática na educação (LIBÂNEO, 2002, p.35).

Mas qual o papel que o curso de Pedagogia tem ocupado em diferentes cenários, tais como: na literatura lida para fundamentação da tese, no projeto político pedagógico do curso analisado e nas narrativas produzidas?

Se levarmos em conta o que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia, encontramos no artigo 3 o que se espera desse acadêmico:

Art.3º - O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único: Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
II- a pesquisa, a análise e a aplicação os resultados de investigações de interessada área educacional;
III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, p.01)

Como alternativa para organizar essa multiplicidade de conceitos acerca do que foi visto/entendido por *Pedagogia* nas diferentes dimensões analisadas para a tese (literatura, projeto político pedagógico do curso e narrativas), propomos o seguinte esquema:

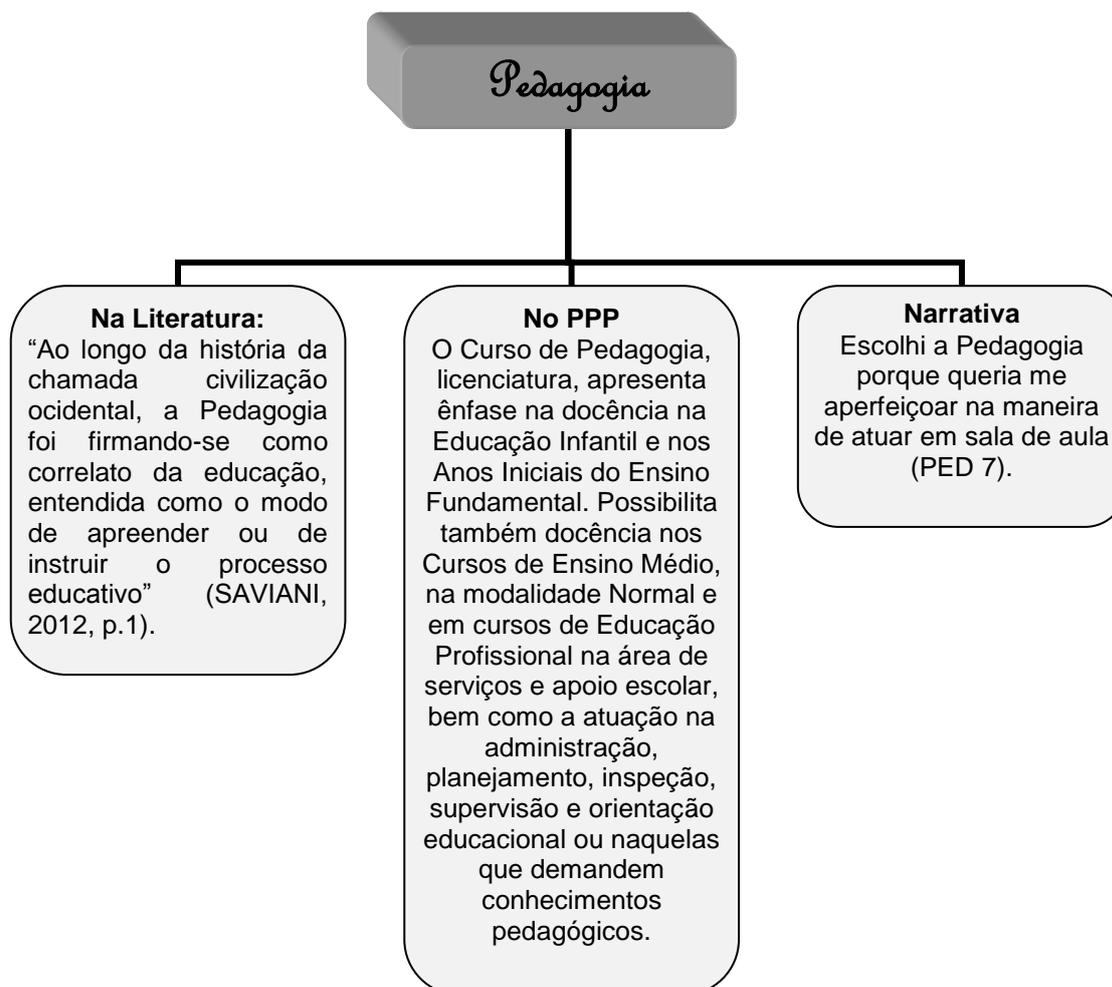


Figura 1: Esquema conceitual – Pedagogia nas diferentes dimensões
 Fonte: Autora

A Pedagogia tem, na sua trajetória, um status de ciência da educação, que vem se consolidando como tal. Contudo, as últimas proposições legais também delegam à Pedagogia um caráter científico concomitante com sua ação docente, o que leva muitos acadêmicos a optarem pela Pedagogia com vistas de aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas cotidianas, ligadas às questões didáticas *do como fazer*.

Ainda assim, não podemos esquecer o papel do Ensino Superior, neste caso no curso de Pedagogia, o qual envolve muitos desafios, como os elencados pela coordenadora anterior do curso pesquisado, que apresentamos a seguir.

*Numa sociedade complexa e transdisciplinar, como esta na qual vivemos, penso que o papel da Educação Superior é a de orientar e instrumentalizar o aluno para compreender, se adaptar e transformar essa sociedade a partir da área em que escolheu atuar, com competência profissional e humana, com conhecimentos conceituais, sim, mas, em especial, com habilidades e atitudes. No caso do curso de **Pedagogia**, penso que há um enorme*

desafio na formação do profissional responsável pela promoção da aprendizagem humana neste momento de transição em que vivemos. [...] O curso de Pedagogia precisa tomar posse do seu papel de formação do especialista em aprendizagem humana, considerando o cenário complexo, sem respeitar demais outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Neurologia, a Filosofia, a Administração e etc, para as quais, muitas vezes, acaba delegando o papel de resolver o problema que hoje é a escola! (COORD 3).

Conforme apontado pela Coordenadora 3, o curso de Pedagogia precisa perceber, em meio a tantas demandas recebidas nos últimos anos, seu papel de habilitar profissionais em aprendizagem humana. Mas, percebo como uma atividade complexa, pois envolve uma transdisciplinaridade ainda não tão usual no curso de Pedagogia, que provavelmente possa ocorrer pós-reestruturação curricular, pois atualmente a questão da aprendizagem ainda está muito associada às questões cognitivas, o que necessitaria ser revisto.

O que encontramos nas narrativas dos alunos neste sentido do papel da Pedagogia, se refere às questões de transformação social, arraigada nas Tendências Pedagógicas Progressistas, as quais têm sido impressas nos currículos dos cursos desde a década de 1970, tendo como referência as Tendências Pedagógicas mais contemporâneas, num viés mais Progressista, como a Libertadora (Paulo Freire), Libertária (Freinet e Arroyo), Crítico-Social (Saviani), conforme vemos explicitado no trecho a seguir:

Nesta caminhada, percebo que a Pedagogia é a melhor escolha para quem acredita na transformação das pessoas, na busca constante de conhecimentos, na troca de experiências e vivências que geram o aprendizado para a vida toda, pois acredito realmente que a Pedagogia torna os seres humanos mais "humanos", capazes de serem sujeitos pensantes, conscientes, críticos, agentes protagonistas da sua própria história no mundo. O curso de Pedagogia é o primeiro passo que podemos dar quando se quer trabalhar com a Educação e suas variáveis: formal, não-formal e informal (PED 1).

Nas narrativas acima, podemos perceber que o docente almeja uma formação em aprendizagem humana e o acadêmico expressa o desejo de uma formação em pedagogia mais abrangente que *forma* o pedagogo para atuar na *Educação e suas variáveis: formal, não-formal e informal*, em consonância com o que as DCNP (2006) apontam.

Quando se pensa em pesquisar questões relacionadas à Pedagogia, não podemos desvincular a cientificidade do profissional que a desempenha. Cabe

ressaltar, que ser pedagogo, no exercício docente, voltado às crianças pequenas não é algo novo, mas a profissionalização no sentido de reconhecimento perante seus pares professores, sim.

Até a promulgação da LDBEN (1996), o profissional para atuar na Educação Infantil não precisava ter uma formação específica, sendo que sua maior qualidade era *gostar de crianças*. A legitimidade da identidade desse profissional em nosso país é algo que vem sendo construída pós LDBEN e considerando os novos rumos que a educação para a criança pequena vem construindo.

O entendimento do mundo se manifesta primeiramente ao que entendemos por nós, as mudanças começam por cada um de nós, de maneira individual. De acordo com este pensamento, digo que a Pedagogia contribui com possibilidades diversas, descobertas, entendimento e olhar destinadas a infância e consecutivamente cada criança, ou como disse anteriormente, na sua singularidade (PED 6).

Hoje não apenas por uma questão de exigência legal, mas também por exigência social, esse pedagogo que atua na Educação Infantil vem ganhando espaço na literatura, nas formações oferecidas e nos espaços de debate, ainda que em alguns momentos surja um desconforto pela comparação com o professor dos Anos Iniciais e na rotina de trabalho deste, pois na EI existem peculiaridades pedagógicas como a avaliação e os registros diferenciados, além das cobranças institucionais e sociais distintas. Isso faz com que alguns pedagogos tenham dúvidas do papel a desempenhar, porque, em alguns momentos, o cuidar e educar por mais complexo que seja, é inferiorizado por alguns profissionais que atuam em outras etapas da educação, e não reconhecem essa ação como fruto de um investimento acadêmico e profissional.

Optei pela pedagogia para poder aprender mais sobre a educação, e principalmente para obter mais conhecimento em relação à educação infantil, área em que atuo. Acreditando que através da parte teórica conseguiria melhorar a minha prática, pois trabalhava há quatro anos na ed. infantil, fui buscar conhecimento (PED 9).

Assim o pedagogo ao longo dos tempos fez arranjos para profissionalizar a sua atuação, que percorreu nos últimos anos, por diferentes ações pedagógicas, tais

como atividades de: prontidão, recreação, lúdico, preparação para os Anos Iniciais, entre outras. Até o momento em que *percebemos* a infância como período próprio, que ultrapassava a categoria etária, sendo reconhecida como fenômeno social próprio, que dispensava ser encarada como algo que servia a outro propósito - que não o ser criança e aproveitar com singularidade esse momento, que não é preparatório, nem superficial por ter envolvido sujeitos tidos por alguns profissionais como ainda inabilitados para uma educação institucionalizada, provavelmente pela própria historicidade do ofício nesta etapa.

Na figura de Tonucci (1997), ao lado, podemos ver de forma caricaturada uma professora idealizando seu planejamento, que considerava as datas comemorativas como princípio organizativo. Esta foi prática que perdurou por muito tempo na organização didática dos profissionais da educação infantil. Hoje, grande parte dos trabalhos nas escolas infantis adota a Pedagogia de Projetos⁴⁰, um ganho pedagógico oriundo de novas configurações dos cursos de Pedagogia. No curso analisado, existe uma disciplina chamada Pedagogia de projetos: abordagem interdisciplinar, que tem como objetivo apresentar aos acadêmicos a relevância e as formas de trabalho a partir desta perspectiva.

Quadro 2: Pedagogia de Projetos
Fonte: Autora



Figura 2: Planejamento
Fonte: TONUCCI (1997, p.143).

Os saberes quando integrados as outras disciplinas possibilitam aos acadêmicos novas formas de pensar, conseqüentemente de organizar sua prática docente de forma mais integradora, como através da Pedagogia de Projetos exemplificada anteriormente.

⁴⁰ Para saber mais sobre a temática da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil sugiro as obras: *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil* (2008), das autoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn e *A educação infantil como projeto da comunidade* (2009), de Aldo Fortunati.

6.1.1.1 Amarrações dos discursos acerca da Pedagogia

A Pedagogia contemporânea possui diferentes interpretações do que de fato vem a ser e do papel científico-profissional do pedagogo. Nas obras lidas para a construção da tese, encontramos diferentes discursos na literatura acerca da pedagogia contemporânea, tais como os em destaque no próximo quadro.

- Pedagogo enquanto cientista da educação;
- Discursos de indissociabilidade entre a prática educativa e a sua teorização, elevando o saber pedagógico ao nível científico;
- Pedagogo/a passa a ser, de fato e de direito, investido de uma função reflexiva, investigativa e, portanto, científica do processo educativo;
- O Pedagogo é o profissional responsável pela docência e também pelas funções técnicas e reflexivas da educação.

Quadro 3: Discursos acerca da Pedagogia
Fonte: Autora

O que podemos constatar, além da multiplicidade de entendimentos acerca da Pedagogia, é que os cursos de Pedagogia foram mudando, considerando as demandas sociais e as expectativas dos alunos que o busca, o que acaba por deixar os currículos abrangentes e nem sempre com o aprofundamento devido, pela multiplicidade de opções teóricas oferecidas.

Percepções acerca da proposta pedagógica do curso analisado

Paralelamente à produção literária sobre a Pedagogia, as instituições de ensino organizam seus Projetos Políticos Pedagógicos tendo que dar conta dessa multiplicidade de papéis/expectativas acerca da Pedagogia. “O projeto político-pedagógico dá o norte, o rumo, a direção. Ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas” (VEIGA, 2000, p. 192).

- Pedagogia com o rigor teórico e o prático necessário a ser investido no cotidiano da práxis educativa;
- Matriz curricular com disciplinas mais voltadas a métodos de como “educar-tratar” a criança, de forma instrumental e técnica, sem ao menos buscar um entendimento sociológico desta;

- Valorização das áreas da Psicologia (se encarrega de descrever/entender a criança e seu desenvolvimento) e Didática (de como ensinar – construir aprendizagens).

Quadro 4: Discursos recorrentes no PPP do curso
Fonte: Autora

A partir das definições expostas no Projeto Político Pedagógico, o curso foi organizado e se mantém até hoje. Contudo, mesmo que o modelo curricular ainda se dê através de uma grade de disciplinas, ainda é possível avanços para dar conta das questões levantadas no quadro, desde que haja um planejamento coletivo, semestral ou anual, entre os docentes realizando as possíveis integrações curriculares, criando novas estratégias, reavaliando outras, sempre com vistas de inovação. Afinal:

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações (VEIGA, 2003, p.277).

O fato é que enquanto as DCNP preconizam um pedagogo multifuncional capaz de conhecer e desempenhar sua ação docente e técnica nas instituições escolares e não-escolares, a literatura questiona essa formação ampla e no meio desse impasse os cursos de graduação em Pedagogia necessitam atender as duas esferas: a acadêmica e a legal. Esse, certamente, é o maior desafio enfrentado pelos cursos de Pedagogia, e que também aflige o curso em que a pesquisa foi realizada. Neste sentido, a última reformulação do PPP do instituto ocorreu em 2010, onde permaneceu a identidade do curso voltada à docência na Educação Básica. A coordenadora na época, diz que:

O curso de Pedagogia nesta IES tem ênfase na formação do pedagogo que atuará em sala de aula na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa foi uma opção consciente quando da concepção do e organização do PPP e, por consequência, do currículo. Há maior incidências de disciplinas de fundamentos e metodologias para o ensino da EI e dos AI e de disciplinas que estudam a aprendizagem humana de crianças do que de disciplinas de gestão ou que tratem do jovem e do adulto (COORD 3).

Como podemos observar na narrativa acima, o currículo do curso de Pedagogia foi pensado para uma maior ênfase na docência da Educação Básica. O que não o exime de dar conta do que as DCNP preconizam, por meio de outras disciplinas do curso. Mas o que acompanhamos, ao longo das narrativas e estudos para a pesquisa, é que se trata de uma responsabilidade substancial cumprir com excelência as diretrizes, preparar acadêmicos para as diferentes frentes educativas, além da possibilidade da grade disciplinar, envolve a possibilidade do curso de trabalhar os processos de reflexão, de aprendizagem, de diversidade, de humanidade, para que esses conceitos possam ser transpostos em todas as situações educativas, sejam elas nos espaços escolares ou não-escolares.

6.1.1.1.1 Porque escolhemos a Pedagogia? Percepções acerca da escolha pela Pedagogia nas narrativas das formandas

Muitos são os motivos que levam ao ingresso no curso de Pedagogia, alguns alunos já estavam envolvidos com as práticas educativas em outras funções em instituições de ensino, como auxiliares docentes e administrativas antes do próprio ingresso, sendo a Pedagogia a graduação *natural* para mudar o *status* no trabalho.

O que se constatou na pesquisa, quanto aos discursos que permeiam suas diferentes escolhas, podem ser agrupadas em três segmentos: *vocação* (associada ao fato de gostar de crianças), *transformação social* (ideia de salvação da sociedade) e *qualificação profissional* (processos didáticos e metodológicos), principalmente em sala-de-aula. Com intuito de sistematizar essas ocorrências, trago o próximo quadro com algumas passagens das narrativas sobre a escolha pela Pedagogia nestes quesitos.

Vocação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Primeiramente, desde muito nova sempre gostei muito de estar ao lado das crianças (PED1);</i> ▪ <i>[...] resolvi mudar para Pedagogia, e hoje tenho a certeza de ter feito a escolha certa, pois amo minha profissão, ser professor não é apenas gostar de crianças, é ter amor e dedicação pelo que faz (PED4);</i> ▪ <i>Ainda não sei se escolhi a Pedagogia ou se ela me escolheu (PED6).</i>
Transformação Social

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Nesta caminhada, percebo que a Pedagogia é a melhor escolha para quem acredita na transformação das pessoas, na busca constante de conhecimentos, na troca de experiências e vivências que geram o aprendizado para a vida toda, pois acredito realmente que a Pedagogia torna os seres humanos mais “humanos”, capazes de serem sujeitos pensantes, conscientes, críticos, agentes protagonistas da sua própria história no mundo (PED 1);</i> ▪ <i>A opção pelo curso de Pedagogia deu-se principalmente pelo motivo de que vislumbro um futuro aonde os mediadores terão realmente seu papel como pilares da sociedade presente e futura, reconhecida e devidamente remunerados conforme sua participação no desenvolvimento de uma sociedade mais humana e voltada ao saber (PED5);</i> ▪ <i>[...] acredito muito na educação como ferramenta para verdadeiras mudanças na sociedade como um todo (PED 6).</i>
Qualificação profissional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Escolhi o curso de Pedagogia, devido minha vontade de entender mais sobre meus alunos, pois fiz magistério e sentia muita falta em compreender sobre como se dava a aprendizagem para algumas crianças. [...] Sentia falta de conhecer mais teorias que justificassem meu trabalho (PED8);</i> ▪ <i>Escolhi a Pedagogia porque queria me aperfeiçoar na maneira de atuar em sala de aula (PED7);</i> ▪ <i>Optei pela pedagogia para poder aprender mais sobre a educação, e principalmente para obter mais conhecimento em relação à educação infantil, área em que atuo. Acreditando que através da parte teórica conseguiria melhorar a minha prática (PED9).</i>

Quadro 5: Discursos recorrentes sobre a escolha pela Pedagogia
Fonte: Autora

Com essa síntese, torna-se possível perceber o entendimento do que significa ser Pedagogo pelo *status* que a sociedade lhe confere e, de certa forma, cobra dos profissionais em educação, em especial os pedagogos com ação docente.

Espera-se que pedagogos e pedagogas reconheçam, na sua ação profissional, um ofício que não é uma vocação natural, discurso de senso comum que vem sendo desconstruído nos últimos anos, em especial desde a promulgação da LDBEN (1996) que aponta o Pedagogo como um profissional habilitado em curso superior, com *status* de cientista da educação, ou seja, não é natural ou apenas vocação, é investimento em formação, seguido de prática cotidiana, formação em serviço.

A transformação social, muito evidenciada na década de 1970, com as novas tendências pedagógicas e curriculares⁴¹ (Críticas e Pós-Críticas) conferiu à educação uma atmosfera de possibilidade total de transformação da sociedade, uma espécie de tábua de salvação das pessoas, a qual era muito utilizada em propostas políticas, por ter a crença da sociedade civil. Acredito que sim, a educação é um

⁴¹ Apresentamos na Tabela 5: Instrumentais de *transmissão-preservação* dos conhecimentos pelas Teorias do Currículo.

meio de transformação, mas não é a única ferramenta de uma sociedade, tampouco os professores devem assumir mais essa atribuição, somos responsáveis por processos educativos, obviamente comprometidos socialmente, o que resulta em uma transformação social, pois lidamos com pessoas, mas essas pessoas usufruem de uma série de direitos, os quais a educação integra.

Quanto à qualificação profissional, percebe-se na pesquisa o desejo que os alunos possuem de evoluírem enquanto profissionais, contudo a ressalva está no que muitos creem que irão encontrar no curso. Esse assunto será detalhado no próximo ponto.

Por que escolheram a instituição?

Além da escolha pelo curso de Pedagogia, uma das questões que chamou atenção nas escritas das narrativas foram os motivos elencados pelos acadêmicos por optarem pela IES em análise. Dentre o que foi escrito, destacam-se os seguintes pontos que compõem o próximo quadro:

- *Proximidade da minha casa e do meu trabalho, uma boa infraestrutura (sala de biblioteca, sala de informática, dentre outros) (PED1);*
- *Mensalidade acessível (PED 1, PED 7);*
- *Fácil acesso (PED 1, PED 6; PED 8);*
- *Convênio entre a instituição e a prefeitura que estagiava (PED 2);*
- *Presencial e de fácil acesso (PED3, PED6);*
- *Faculdade muito próxima de minha casa, porque o contato com colegas e professores é diferente de outras faculdades, por ser uma faculdade onde o curso não é apenas teoria, você aprende praticando e vivenciando muito, com professores qualificados e com total atenção com seus alunos, onde você sai formada não apenas em uma área específica, mas podendo atuar em todos os campos da Pedagogia (PED4);*
- *Indicação de alguém conhecido (PED1, PED8, PED 9).*

Quadro 6 : Escolha pela IES analisada
Fonte: Autora

A instituição conta com um clima institucional diferenciado, dado pela proximidade entre professores e alunos, fato que ocorre pelo próprio espaço físico. O Instituto está localizado na cidade de Sapucaia do Sul (RS), e possui em torno de oitenta alunos cursando Pedagogia, o que possibilita que os professores conheçam os alunos pelo nome, o que torna a convivência mais *íntima*, pois os docentes

conhecem todos os alunos e suas histórias de vida, suas dificuldades e potencialidades.

Mesmo optando pelo curso e pela IES, alguns pontos positivos e fragilidades são trazidos pelos acadêmicos nas narrativas, conforme próximo quadro.

Pontos fortes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade dos professores (PED 2); ▪ Qualidade do ensino, vínculo e cumplicidade com professores e colegas (PED 3); ▪ Proximidade entre professores e alunos num ambiente quase familiar (PED 5 e PED 9); ▪ Curso proveitoso e profissionais qualificados (PED 7); ▪ Minha satisfação com o curso é plena, pois me traz informações preciosas, a partir do momento que passei cursar a Pedagogia meu olhar sobre minhas práticas mudaram muito, passei a me sentir mais segura e confiante no meu trabalho (PED 8)
Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pouca ênfase na LIBRAS e na EJA (PED 1);</i> ▪ <i>Infraestrutura, principalmente biblioteca que tem pouquíssimos livros, laboratório de informática (computadores com vírus e lentos) (PED 3);</i> ▪ <i>Mais enfoque a docência (deseja mais “docência” nas disciplinas do curso) (PED 6);</i> ▪ <i>Mais aulas práticas (PED 7);</i> ▪ <i>Talvez as fragilidades existentes neste curso sejam tão mínimas que nem valem a pena serem exaltadas (PED 8);</i> ▪ <i>Saída de alguns excelentes professores (PED 9).</i>

Quadro 7 : Pontos fortes e fragilidades do curso

Fonte: Autora

Entre os aspectos trazidos pelos alunos, podemos perceber a satisfação com a instituição e com o curso em si. Apontam como fragilidades questões relacionadas à formação docente no sentido prático e algumas questões de infraestrutura.

6.1.2 Que *infâncias se percebe* em meio a essa rede discursiva?

Primeiramente, cabe registrar o entendimento quanto às escritas, uma vez que nas narrativas estão engendrados, ainda que invisibilizadas, uma rede discursiva, composta pelos atravessamentos familiares, escolares, sociais, culturais, políticos, religiosos, entre outros, que compõem e acompanham a história de cada um desses sujeitos.

Na continuidade do texto, apresentam-se alguns excertos das narrativas que retratam os achados da pesquisa, mas iniciamos a discussão desse item com uma tabela panorâmica dos *discursos relacionados à Infância e o que é ser criança segundo as narrativas*.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagem romântica e inocente; ▪ Proteção e cuidado; ▪ Incompletude bio-psicológica; ▪ Fase de desenvolvimento que deve ser “aproveitada” ▪ Necessidade do conhecimento do “funcionamento da criança” (criança enquanto sujeito funcional a ser conhecido parte a parte); ▪ Preparação do professor para as atividades didáticas; ▪ Metodologias facilitadoras de aprendizagens = Educação infantil com produções = professor competente. |
|---|

Quadro 8 : Discursos impregnados na temática Infância e Criança
Fonte: Autora

Nas narrativas, podemos perceber que, em meio a sua discursividade, estão presentes⁴² algumas das invisibilidades e as imagens pré-sociológicas da infância e da criança. Acerca da “(In)Visibilidade Científica”, que apresenta importantes argumentos sobre o predomínio da *concepção psicologizada* em que se apresenta o sujeito infantil, a criança, através de incompletude e imperfeição. E das imagens pré-sociológicas: “Criança inocente” (*Rousseou – 1712-1778*), que tem a infância na esfera romântica, ingênua, criança capaz de ser formada; “Criança imanente” (*Locke-1632-1704*), ideia de criança vazia, a ser formada-modelada junto à sociedade; Criança naturalmente desenvolvida (*Piaget – 1986-1980*), criança natural, universal, condicionada ao processo de maturação bio-psicológico, acompanhados através de testes e provas, classificados em estágios, a serem alcançados e superados pelas crianças através de estímulos e interação com o meio adulto.

Percebemos nas narrativas, elementos que correspondem a essas características, tais como: cuidado, romantismo, psicologia, desenvolvimento, incompletude, adultização, preparação para algo posterior e não a valorização da infância enquanto período próprio.

⁴² Discutidas no capítulo 3 a partir das tabelas 3 e 4 da tese.

A infância existe desde a antiguidade e, ao longo dos tempos, teve grandes evoluções. A criança passou a ser reconhecida não apenas como um mini-adulto, mas como uma pessoa que, hoje tem o seu espaço na sociedade. (PED 4).

Percebemos, no discurso anterior, o reconhecimento à infância, conferindo-lhe um novo lugar na sociedade, com *status* de pertencimento. Contudo, as concepções empregadas de uma perspectiva romântica, de uma criança naturalmente sincera e carinhosa, que possui uma missão no mundo, ainda são recorrentes, conforme podemos constatar na próxima narrativa.

[...] crianças, elas me passam alegria, energia, são curiosas, sinceras, carinhosas e nos surpreendem com sua simplicidade de enxergar o mundo. [...] Para mim, as crianças são presenças iluminadas que veem a este mundo para nos ensinar algumas virtudes como a tolerância, a paciência, o dom de saber ouvir com o coração, a sinceridade e principalmente o amor. (PED1).

O que podemos apurar na narrativa anterior é a criança *angelical*, pura e carinhosa por *essência*.

Os aspectos que norteiam as concepções de criança biológica, a ser orientada pela epistemologia genética estão muito presentes nos discursos das narrativas. Os acadêmicos realmente creem que a maior aproximação teórica trabalhada no curso sobre as crianças e as infâncias se dá pelo viés psicológico/desenvolvimentista, e que por consequência uma educação para criança pequena deve considerar e abordar por este aspecto:

Durante a minha graduação, minha concepção de criança se refere ao ser especial que está nos primeiros anos de vida do seu desenvolvimento e aprendizado, seja ele nos aspectos físico, cognitivo, na linguagem e no aspecto sócio-afetivo. [...] A infância é o período, ou a fase da vida humana em que a criança mais desenvolve as suas capacidades e habilidades, compreende o nascimento até aproximadamente os doze anos, onde é formada a personalidade do ser e despertadas as suas inclinações, os seus dons, as suas "inteligências múltiplas", como diria Howard Gardner, portanto acredito que cabe ao professor a tarefa e a responsabilidade de saber identificar e melhor trabalhar estas questões, a fim de potencializar o que tem de melhor nas crianças: elas mesmas! (PED 1).

Potencialize seu aluno... É o que alguns acadêmicos, como citado no quando anterior acredita. Na educação infantil, isso é um resquício das ideias do

Kindergarten, traduzido para nosso vocabulário Jardim-de-Infância, em que a criança era tida como uma semente que se bem cultivada floresceria, literalmente *jardim de crianças*, criado por Froebel (1782-1852), um educador alemão, seguidor de Pestalozzi (1746-1827), influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade que envolvia o ser infantil (OLIVEIRA, 2002). Outra passagem que também está presente no que se pensa sobre a infância, é a ideia de *fertilidade*, conforme é possível perceber no trecho abaixo:

O educar e o cuidar na Educação Infantil ocorrem simultaneamente à organização de atividades que garantam o direito de brincar das crianças, pois este constitui um espaço sócio-moral fértil na construção dos saberes, considerando-se, também, o direito da mesma aos minutos presentes, a ser o que ela é, um ser brincante. (PED 2)

Regue seu aluno, um ser fértil e brincante. É incrível como muitos alunos, apesar de serem formandos, mantêm concepções acerca da infância e da criança como seres de incompletude e naturalmente brincantes. Entendo o brincar como uma possibilidade infantil de vivenciar diferentes situações, mas que não é algo apenas natural, é uma atividade que necessita ser incentivada, mediada e por que não utilizada em situações pontuais para o ensino. Brincando também se aprende, mas pode-se brincar por prazer, sem a ideia simplista de que as crianças são naturalmente brincantes.

A Educação Infantil que desejamos é aquela que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico, sem desistências, concessões nem transferências. Isso exige a contribuição de tudo aquilo que compõe o universo escolar: a pessoa da criança, dos profissionais, seus colaboradores, os conteúdos escolares e curriculares, os objetos, a instituição (REDIN, 2000, p.4).

Contudo não devemos encarar a infância, nem a Educação Infantil como um tempo preparatório para algo importante que virá, pois esse período já é significativo por si. É possível evidenciar sim, que a criança na faixa etária da Educação Infantil passa por muitas mudanças e, principalmente, vivência muitas situações pela

primeira vez, mas isso deve ser encarado como situações de aprendizagens e não preparatórias.

É nessa fase que a criança adquire conhecimentos que levará para toda a sua vida. Minha construção da concepção de infância e criança, é que a infância é uma fase, um período de extrema importância para a criança, para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, para a construção da sua vida adulta, de sua personalidade, suas características, suas relações sociais, culturais, o raciocínio, o pensamento e a linguagem (PED 4).

Desta forma, reitera-se que a Educação Infantil não é tempo para preparação. É um tempo presente, digno de ser vivido, que tem em seu meio um grupo social - produtor de culturas.

Tempo de preparo: aproximadamente uns cinco anos?

Não preparamos, quando muito, instrumentalizamos as crianças de possibilidades e de estratégias para resolução de problemas do seu cotidiano. Como que roupa usar em dias de chuva? Como ajudar meu colega que chora ao chegar na escola? Por que tenho que emprestar meu brinquedo? Por que não posso morder e empurrar quem me perturba? Esses cinco anos possíveis de viver a Educação Infantil, darão possibilidades de viver os próximos, não porque as crianças foram treinadas e conseguem fazer ações como escrever o nome, mas porque sabem viver em sociedade, respeitando o próximo e a si. Porque descobriram o que gostam de fazer e o que fazer quando não gostam de algo. Como disse Pence (2005), podemos ensinar as crianças questões de democracia ou podemos ter uma escola democrática para elas vivenciarem isso. É nisso que creio, numa Educação Infantil em que convivemos com as crianças, com intencionalidade pedagógica, mas com aprendizagens de ambos os lados: crianças e professores, que através de vivências, desenvolvem experiências.

A criança e a infância podem até adquirir em muitas sociedades um *status semelhante*, apesar das particularidades culturais de cada uma. No entanto, precisamos perceber que o *processo histórico* e o *social* traz consigo uma nova configuração de ser criança e de ter infância.

Neste próximo quadro temos alguns exemplos de ações do adulto frente à criança e à infância, os quais merecem nossa atenção e reflexão.

[...] é um ser que precisa de muito carinho, cuidado, amor, compreensão, afeto, dedicação, “limite” no sentido de orientação a respeito das regras e combinações para a melhor convivência(PED1).

Dentro de minha concepção, criança é um ser humano que está no período de infância e necessita de atenção e cuidados, e infância é a fase do brincar, do estudar, mas sem a responsabilidade do adulto (PED3).

A principal concepção é ter claro que a criança é um ser em desenvolvimento e que somos um espelho para eles, que não adianta falarmos uma coisa e fazermos outra porque em sua inocência eles repetem/imitam nossas atitudes e não o que apenas falamos (PED9).

Cuidando as crianças, tem um sentido positivo se lembrarmos de que cuidar e educar são indissociáveis. Entretanto, não podemos confundir cuidar com restringir apenas por proteção, nem com descompromisso. Mesmo pequenas, as crianças necessitam de responsabilidades. E quanto ao reflexo de nossas ações, é bem possível que a criança tenha grandes influências no seu desenvolvimento mediadas pelo meio na qual está inserida, sendo relevante educadores (e pais) manterem ambientes desafiadores e seguros nesta fase.

Realmente, a infância é um período singular, produto de muitas subjetividades, rico em descobertas e possibilidades.

Durante a graduação fui percebendo como a infância é singular, e com isto compreendi a importância que temos na sociedade, enquanto educadores, contribuindo para a formação de cada criança, cada vida que por nós passou ou passará. Podemos ou não, de fato, fazer a diferença na base, no princípio da vida escolar delas, depende de cada um de nós (PED6).

Cada educador configurará sua forma de ser docente, receberá influência de seus professores do curso de Pedagogia e também dos outros que teve ao longo da sua trajetória como estudante. É possível, mas não determinante, que sua escolha possa ter haver com uma experiência enquanto aluno, como pode ter sido apenas um desejo profissional. A questão é, ao final dessa experiência de ser acadêmico em Pedagogia, estando habilitado enquanto pedagogo possa ver as infâncias com todas as possibilidades, cem, no mínimo... ou quem sabe até mais... como aponta o poema a seguir:

A criança é feita de cem

*A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
de brincar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar*

*de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrario, as cem existem.*

Loris Malaguzzi (1997)

É possível perceber que existem múltiplas linguagens, pois temos múltiplas infâncias e múltiplas crianças, que podem ou não conviver entre si, que podem estar próximas geograficamente e distantes existencialmente, que podem ser mediadas ou limitadas, que podem viver a Educação Infantil ou apenas cursá-la, mas que precisam ser vistas, respeitadas e valorizadas pelo que representam hoje.

Em meio a tudo isso, é relevante situarmos o papel de cada um: a criança e o adulto.

A infância hoje vem desaparecendo, pois os pais querem acelerar o crescimento de seus filhos e criam as crianças como se fossem adultos, querem que seus filhos tenham compromissos e reponsabilidades como tal, deixando de lado o lúdico que faz parte desta fase (PED3).

Nem sempre toda criança tem infância. Ser criança não significa que necessariamente ter infância. Infância deve conter brincadeiras, diversão, felicidade em todos os sentidos. Criança hoje às vezes é mais adulta que os próprios pais (PED7).

A infância não está desaparecendo, está mudando, sendo vista de outra lente, interpretada de outra forma. É oportuno registrar que a lente que enxergo as infâncias e as crianças é apoiada nos Estudos da Infância e na Sociologia da Infância, pois é desse lugar que sustento minha forma de pensar as infâncias e as

crianças. De um lugar que vê o adulto e a criança em constantes e mútuas aprendizagens, em que o adulto pode até ter um pouco mais de conhecimento da vida pelas vivências tidas, mas que também aprende com a criança.

Como acredito que deva pensar o pedagogo que pretende atuar na infância?

Anseio que esses acadêmicos possam perceber que se mudam as formas como as infâncias se apresentam e as crianças experimentam essas muitas linguagens, as muitas formas de viver as infâncias, cabe a nós, educadores, (re)pensarmos nossas práticas, que vão muito além de concepções didáticas ou psicológicas, precisam ser também filosóficas, antropológicas e sociológicas.

Entendo que o professor/educador, além da sensibilidade, deve ser possuidor de conhecimentos que o coloquem em condições de distinguir, no coletivo da sala de aula, as necessidades básicas de cada criança: as necessidades orgânicas, também denominadas biológicas e as necessidades sociais geradas pelo meio e que a criança está inserida. Neste contexto, a prática pedagógica deve se constituir em um processo de ensino-aprendizagem das diferentes linguagens e pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar, de maneira adequada, suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, e possa construir hipóteses sobre o mundo, elaborando sua própria identidade (PED2).

A recente preocupação com a formação do pedagogo, que irá atuar na Educação Infantil, deve-se não somente pelo reconhecimento legal como primeira etapa da educação básica, instituída pela LDBEN 9.394/96, conforme visto anteriormente, mas pelo contexto vivenciado desde o início da preocupação com os 'cuidados' das crianças pequenas, apresentado no capítulo a seguir deste projeto.

Várias publicações lidas para este estudo apontam para um pedagogo cada vez mais preocupado com a sua formação e com a qualidade do seu trabalho, também no espaço da Educação Infantil, ciente de que as diversas situações cotidianas, promovidas por ele, possibilitam à criança a construção de novos significados e a reconstrução de outros.

Como ensina Freire:

É preciso, sobre tudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora,

assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

Conforme preconizado por Freire, o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com o entendimento de infância, o qual traz à pedagogia interrogações sobre as quais necessita refletir, a fim de repensar suas *posições*.

Se mudam as formas como a infância experimenta ser criança [...] e se as diversas ciências trazem elementos que interrogam as *verdades* sobre a infância, como pensar a Pedagogia? As infâncias e as ciências estariam sugerindo à Pedagogia que se liberte das *verdades* com que pensa a infância e se pensa a si própria? (ARROYO, 2009, p. 120).

Arroyo, em seu texto 'A Infância interroga a Pedagogia', publicado no livro de Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouveia, traz alguns questionamentos sobre essa *verdade pedagógica*, bem como sobre a infância. Um destes questionamentos é sobre a "necessidade de compreender quais as circunstâncias que possibilitaram a sociedade adulta perceber a criança como um outro distinto" (ARROYO, 2009, p.122).

A infância está diretamente no foco de reflexão-ação da Pedagogia, atualmente é tida como uma preocupação pedagógica contemporânea. Percebe-se que a Pedagogia retoma seu olhar sobre a infância na medida em que está sendo interrogada pelas ciências humanas e ambas estão sendo interrogadas pela própria infância. Esse diálogo faz com que outro pensar e fazer educativo seja possível.

Contudo, anteriormente Arroyo (2000) já demonstrava a preocupação com a formação do pedagogo, ainda que hoje tenhamos outras concepções de infância, conforme trecho a seguir:

A figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância. A infância não é um simples conceito, é um preceito, [...], vinculado a ideais de felicidade e emancipação, nos lembra Phillippe Ariès. Ou vinculada a um ideal-projeto de harmoniosa maturação, nos adverte J.J. Rousseau. Um projeto vinculado muito antes a

paidéia, que nasce preocupada com a educação justa da infância. Maturação, felicidade, emancipação, harmonia ou educação justa [...] tudo valores, ideais e projetos onde a infância e seu artífice, o pedagogo, se configuram (ARROYO, 2000, p.39).

O que tem se produzido e pensado atualmente acerca das infâncias e da Pedagogia é oriundo de construções históricas, culturais e sociais. O que faz com que possamos debater sobre essas construções, entendendo-as não como verdades absolutas, mas como resultado de um período, de uma sociedade, e considerando-as a partir de um momento que está em constante modificação.

A Pedagogia é voltada para a criança e infância e esta formação nos possibilita conhecer quem é essa criança, suas necessidades e como mediar o conhecimento para que este seja construído com bases sólidas, não esquecendo a ludicidade que faz parte deste importante período (PED3).

Neste sentido, pensar a formação dos pedagogos e pedagogas, os quais irão atuar na Educação Infantil, é de extrema relevância, dada a sua atuação como mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem, tanto em âmbito pedagógico nas escolas, como na perspectiva social, em meio às discussões em sociedade. Esses profissionais possibilitam a primeira etapa da educação básica uma trajetória relevante, contemplando o lúdico, a curiosidade, a criação e o conhecimento, unindo o cuidar e o educar em uma única dimensão.

No papel de responsáveis mais diretas pelo sucesso e desacerto das práticas educativas, hoje verificadas nos variados espaços de educação infantil, e sentindo na pele as cobranças por um serviço mais qualificado, que depende de decisões na esfera governamental, as professoras [pedagogas] refletem sobre o próprio processo de formação, com histórias produzidas em contextos e tempos sociais diversificados (BANDEIRA *et.al.*, 2002, p.66).

Daí a importância do entendimento pedagógico dos pedagogos que irão atuar na EI de propiciar situações que possibilitem as crianças investigarem o mundo em

que vivem e a si mesmas. Esses novos elementos promovem a figura do pedagogo como alguém que necessita estar atento à realidade atual, e principalmente, as mais variadas manifestações das crianças, tendo clareza da sua concepção de infância.

Conforme Narodowski,

[...] se para a Pedagogia a infância é um dado, um pressuposto indiscutível a partir do qual é possível construir teórica e praticamente o aluno, as investigações instauradas por Ariès demonstraram que a infância é um produto histórico moderno e não um dado geral e histórico, que impregna toda a história da humanidade. A infância também é uma construção, mas ainda, é uma construção recente, um produto da modernidade. Não em seus traços biológicos (embora, é claro, que não seja possível desconhecer as relações entre o biológico e o cultural), mas em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância se caracteriza como um fato novo, no qual a existência da escola ocupa um lugar destacado: ao contrário do postulado clássico da pedagogia, o ser-aluno não é um passo posterior ao ser criança, mas parte da sua gênese (2001, p. 23-24).

É evidente que não se trata apenas de uma questão individual do pedagogo a sua formação inicial. Libâneo argumenta que, “[...] obviamente, não cabe imaginar que um curso de Pedagogia venha a incluir a formação de todos os profissionais mencionados [...]” (2002, p.60), contudo é compromisso deste profissional receber e buscar no curso de Pedagogia referências acerca das questões de Infância e Educação Infantil, para que saiba interagir/educar nesse ambiente.

Conforme Grillo,

[...] a prática docente, portanto, é sempre a aplicação de uma teoria, gestada na academia, no cotidiano ou em ambos. [...] A ausência de reflexão sobre a prática é uma ameaça ao professor [pedagogo], que pode ser levado a repetir sem êxito mecanicamente soluções já utilizadas, não experimentando novas abordagens para antigas situações problemáticas, deixando assim, de ampliar seus conhecimentos (1997, p.20).

Oliveira coloca que "a identidade do educador de educação infantil é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social" (2002, p.13). Faz-se necessário que os pedagogos tornem-se mais politizados, que percebam os benefícios da formação no

ensino superior, que conheçam a história da Infância e da Educação Infantil, e que tragam esse conhecimento construído no ES para a prática cotidiana.

A Pedagogia, nessa perspectiva, pode oportunizar aos formandos possibilidades de desenvolverem, conforme Freire “a reflexão crítica sobre a prática [que] se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (1996, p.22). Deste modo, fornecendo meios para a elaboração de um pensamento voltado às questões da infância, possibilitando uma educação emancipadora, não em uma perspectiva redentora e universal a todos os formandos, mas resultante da produção histórica e cultural que cada sujeito vivenciou na sua vida acadêmica e pessoal. Logo, esses movimentos podem contribuir para a construção de uma identidade profissional de um pedagogo, disposto e capaz de atuar na Educação Infantil.

6.1.2.1 Infância(s) nas disciplinas do curso de Pedagogia

A partir do que vimos anteriormente, realizei um estudo no ementário do curso (anexo b), no qual se organizou as seguintes tabelas que mostram a ocorrência dos termos: *criança-crianças*, *infância-infâncias* e *educação infantil* em todas as disciplinas do curso.

Apresentarei as três tabelas em sequência, em que organizei conforme as recorrências dos termos *criança-crianças*, *infância-infâncias* e *educação infantil* apareciam na ementa de cada uma das disciplinas do curso. Os dados falam por si, mas ao final das tabelas teço a análise.

Tabela 8: Ocorrências do termo *criança-crianças* nas ementas das disciplinas do curso de Pedagogia

Disciplinas e semestre	Ocorrências do termo <i>criança-crianças</i> nas ementas
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem 1	2 vezes
Desenvolvimento da Linguagem	3 vezes
Construção do Conhecimento Lógico Matemático na Criança	2 vezes (sendo 1 no nome da disciplina)
Fundamentos da Alfabetização e da Literatura Infantil	3 vezes
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	2 vezes
Didática – Organização Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1 vez

Fundamentos e Ação Pedagógica da Matemática 1	1 vez
Fundamentos e Ação Pedagógica da Matemática 2	1 vez
Estágio Curricular Supervisionado 1- Educação Infantil	2 vezes
	9 disciplinas 17 ocorrências

Fonte: Autora

Tabela 9: Recorrências do termo *infância-infâncias* nas ementas nas disciplinas do curso de Pedagogia

Disciplina e semestre	Ocorrências do termo <i>infância-infâncias</i> nas ementas
Educação e Saúde	1 vez (infância) "Doenças contagiosas na infância"
	1 disciplina 1 ocorrência

Fonte: Autora

Tabela 10: Recorrências do termo *Educação Infantil* nas ementas nas disciplinas do curso de Pedagogia

Disciplinas e semestre	Ocorrências do termo <i>Educação Infantil</i> nas ementas
Legislação e Organização da Educação Básica	1 vez
Didática e Organização Curricular da Educação Infantil	4vezes (sendo 1 no título)
Fundamentos e Ação Pedagógica em História e Geografia	1vez
Estágio Curricular Supervisionado 1 - Educação Infantil	1 vez(apenas no título)
	4 disciplinas 7 ocorrências

Fonte: Autora

O que podemos observar, considerando que o curso possui trinta e três disciplinas, dois estágios e uma monografia, é que o número de recorrências dos termos parece pequeno, a meu ver, insuficiente. Apareceram considerando as três tabelas em 17 disciplinas, distribuídas nos três termos, sendo *criança-crianças* o mais recorrente, tendo se repetido 17 vezes, seguido de *Educação Infantil* que apareceu 7 vezes e o termo *infância-infâncias*, apareceu apenas uma vez, dentro da ementa da disciplina *Educação e Saúde* no conteúdo *Doenças contagiosas da infância*. Vejamos o que a coordenação da época da reformulação do currículo pensa sobre a suficiência das disciplinas nestas questões:

As disciplinas estão no curso desde a sua criação, em 2007. Antes disso, de 2003 a 2006, o curso era o Normal Superior, e já contava com disciplinas que tratavam da infância e da educação

infantil. Acredito que, pelo menos, 15 disciplinas tratam desta temática. Acredito que as disciplinas são suficientes para a atuação do formando na Educação Infantil, embora pense que seria indicado que o PPP trouxesse explícitos os conceitos de infância e o entendimento sobre a Educação Infantil de forma que os diferentes professores alinhassem seu trabalho e a formação fosse mais coerente e complementar nas diversas disciplinas. No curso há um estágio obrigatório em Educação Infantil e todas as disciplinas, incluindo as voltadas para a Educação Infantil, tem uma carga horária de 12 horas práticas (CORD3).

Apesar de a coordenação apontar a existência desses pontos no currículo, de fato, o que se constata é uma invisibilidade das questões relacionadas à infância, ainda mais quando é dito que o curso tem uma ênfase nas disciplinas para formação do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Para refletir um pouco mais acerca disso, trago algumas falas dos formandos acerca das disciplinas que tratam da temática.

- Caso não estou enganada, foram aproximadamente três disciplinas que trabalharam com esta temática no curso. Para meu entendimento a cerca dessas temáticas, acredito que somente essas disciplinas não são suficientes. (PED1);
- [...] a única experiência que tive foi nos estágios obrigatórios. A graduação em Pedagogia tem como base a temática criança e infância, sendo assim, é natural que as disciplinas, direta ou indiretamente, remetam a estes temas. Como por exemplo, a disciplina Corpo e Movimento que trabalhou a questão do lúdico que faz parte do universo infantil. Considerando desta maneira, aproximadamente 19 disciplinas abordaram esta temática e o conjunto de informações, que todas estas apresentaram, formou o conhecimento que tenho hoje acerca deste assunto (PED3);
- Não tenho certeza quanto ao número de disciplinas que tive diretamente ligadas à infância. Penso que ser Pedagogo (a) é não estar plenamente satisfeito com o que já compreendemos e ir além, buscar mais e mais sempre. Por isto, não sinto que tenha sido suficiente as disciplinas que tive relacionadas a esta questão: infância e criança. (PED6);
- Na disciplina de FAP de educação infantil (nome correto da disciplina é Didática e organização curricular da Educação Infantil) tivemos alguma coisa, mas não lembro muito bem. Como não lembro, não posso opinar (PED7);
- Acredito que todas as disciplinas do curso trataram e tratam dessa temática, mas posso afirmar que em Psicologia essa temática foi muito bem trabalhada, a partir daí pude entender as fases do desenvolvimento do meu aluno e assim perceber o que ele é capaz ou não (PED8);
- Tudo que aprendi na faculdade em cinco anos, foi de suma importância para minha formação profissional e com certeza mais que suficiente, tive ótimos professores os quais nunca vou esquecer (PED2);
- Quanto as disciplinas não lembro exatamente quantas trataram desse assunto em específico sendo que todas de alguma maneira estão ligadas ao universo infantil, mas sendo um tema que não se esgota nunca sempre temos algo a contribuir com o grupo e claro sempre algo novo a aprender (PED9).

Quadro 9: Discursos recorrentes sobre as disciplinas que tratam a temática da infância

Fonte: Autora

Considerando as narrativas e verificando o ementário, percebemos que as disciplinas possuem um cunho mais instrucional e não reflexivo acerca desses termos analisados, considerando que a única vez que o termo *infância* aparece no ementário é na disciplina de Educação e Saúde, uma disciplina com um viés mais biológico da criança, em meio ao conteúdo *doenças contagiosas da infância*. Não se trata da infância, no sentido curricular em outras disciplinas, isso é de certa forma uma invisibilidade, pois se não está previsto para ser trabalhado em forma de conteúdo, aparecerá de que outras formas?

Didáticas e Psicologia: ensinar & entender

Como podemos observar, a suficiência das disciplinas não é consenso entre os acadêmicos, pois não apresentam números próximos sobre a lembrança de disciplinas que tratam da temática. Independente do número de disciplinas, o que se evidencia como a única certeza exposta no quadro pelos acadêmicos, é o trecho a seguir:

Acredito que todas as disciplinas do curso trataram e tratam dessa temática, mas posso afirmar que em Psicologia essa temática foi muito bem trabalhada, a partir daí pude entender as fases do desenvolvimento do meu aluno e assim perceber o que ele é capaz ou não (PED 8).

Percebe-se que a mesma retrata a infância psicologizada, organizada em fases do desenvolvimento, sem um entendimento sociológico de criança ou de infância enquanto período social, mas como período biológico.

Na disciplina de FAP de educação infantil (nome correto da disciplina é Didática e organização curricular da Educação Infantil) tivemos alguma coisa, mas não lembro muito bem. Como não lembro, não posso opinar (PED7);
[...] a única experiência que tive foi nos estágios obrigatórios (PED3).

Conforme observamos nas escritas, os formandos reconhecem as disciplinas que abordam os temas da tese nas disciplinas voltadas às questões mais próximas das áreas da psicologia e didática.

A Pedagogia dá a base, o suporte inicial que os futuros professores precisam para entender as diversas dimensões sobre a criança, o adolescente, as metodologias, a didática, os recursos, as diversas atividades, os meios e estratégias que podemos realizar e estimular nos alunos para que possam desenvolver as suas capacidades e habilidades [...] (PED1).

Retoma-se o pensamento de Arroyo (2000), já apresentado na tese anteriormente, que nos instiga a pensar:

Se mudam as formas como a infância experimenta ser criança (...) e se as diversas ciências trazem elementos que interrogam as verdades sobre a infância, como pensar a Pedagogia? As infâncias e as ciências estariam sugerindo à Pedagogia que se liberte das verdades com que pensa a infância e se pensa a si própria? (ARROYO, 2000, p. 120).

Ao passo que a Pedagogia vai buscando seu espaço de cientificidade paulatinamente, necessita abandonar o retrato de um curso que historicamente se dedicou a focar em ensinar os fazeres e incorporar às suas questões contemporâneas - os saberes. Tardif (2014) traz com muita propriedade quatro saberes que constroem a profissão docente: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais. Mas o curso precisa encontrar a medida de desenvolver esses saberes, bem como de trabalhar com os alunos para que os percebam também, e possam se aproximar de uma abordagem que concebe a infância por outra lente, como os discursos sociológicos apresentados no quadro a seguir.

- A figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância;
- O que temos produzido e pensado atualmente acerca das infâncias e da Pedagogia é oriundo de construções históricas, culturais e sociais;
- Pedagogo como alguém que necessita estar atento à realidade atual, e principalmente, as mais variadas manifestações das crianças, tendo clareza da sua concepção de infância.

Quadro 10: Discursos recorrentes sobre Pedagogia e infância na literatura
Fonte: Autora

Conforme Tardif (2014), “de fato, quando interrogamos os professores sobre a sua relação com os saberes, eles apontam, a partir das categorias de seu próprio discurso saberes que denominam de práticos ou experienciais (p.48)”, mas ser pedagogo para as infâncias vai além, exige clareza da sua concepção de infância e da sua proposta para a Educação Infantil. Neste sentido, a Pedagogia, os pedagogos, precisam se liberar de verdades institucionalizadas sobre a infância e a Pedagogia, percebendo as mudanças e conquistas dos últimos tempos.

6.2 Produção de sentido pelas narrativas & escrita de si/leitura do outro: processos de rememoração, reflexão, experiência

As escritas de narrativas de vida e/ou de formação ocupam cada vez mais um espaço privilegiado nos estudos das Ciências Humanas, principalmente pela valorização dos atores sociais, de forma que se possa romper um determinismo da História em relação às histórias (TEIXEIRA, 2003). Na área de Educação, mais especificamente, as narrativas surgem como uma fonte importante de estudo, apesar de seu uso ser relativamente recente, embora tenha sido uma importante fonte de pesquisa nas décadas de 1920 e 1930 pela Escola de Chicago (EUA), mas depois deixou de ser utilizada, sendo retomada apenas nos anos de 1980.

Como aponta Bueno (2002), em relação a professores, o texto autobiográfico é um instrumento recorrentemente aplicado para a discussão da formação, modo como se utilizou nesta pesquisa. O intuito foi fazer uso da narrativa, valorizando os modos de ser acadêmico, de tal forma que esses formandos não fossem apenas objeto de análise, mas sim, sujeitos da investigação e com papel de destaque para o estudo.

Parte-se do pressuposto de que o sujeito que reflete através da sua *auto-escrita* possui a necessidade de *construção de uma imagem de si, para si e para os outros*, e que tal imagem é construída em torno de representações encontradas no meio, nas possibilidades de primeiramente rememoração dos fatos que fazem parte da história a ser narrada, da reflexão sobre a mesma, e posteriormente ao nível de consciência que esta remete/promove no sujeito.

A pesquisa possibilitou a exploração de interseções entre estes elementos pertencentes aos sujeitos que se disponibilizaram a vivenciar este processo de

rememorar-refletir-conscientizar-se, sobre sua trajetória de formação acadêmica. Logo, o que se escreve é uma representação do vivido, o passado que pode ser aprendido como presente, em forma de vivência. Assim, as formas de construção desses registros referentes ao passado revelam uma determinada *consciência* da realidade, transformada em fato histórico, possível de ser narrada por seus atores. A de se considerar a temporalidade histórica presente nas concepções de: *memória, identidade, subjetividade e realidade*.

Como escreveu Abrahão (2011) “nesse sentido, a ‘verdade’ é o que é ‘verdadeiro’ para o narrador, porque as narrativas são ressignificadas no momento da narração, dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória” (p.167). A memória como já falamos em outros momentos dessa tese, nem sempre é resultado de linearidades temporais, estamos trabalhando com *memórias narrativas*⁴³, reconstrutiva e seletiva por excelência.

Como vimos anteriormente, as trajetórias narradas possibilitam construção de sentido, uma vez que a narrativa não é apenas a narração de vivências, e conseqüentemente a escrita narrativa se configura em aprendizagem não apenas pelo que vivemos, mas pela organização dessas vivências e principalmente pela produção de sentido resultante dessas. Muitas vezes, após a escrita, é preciso um momento de compreender e interpretar o que foi escrito e o que pretendia ser dito. Conforme Josso (2004) esse é um processo difícil, uma vez que se trata de compreender a lógica de si e a do outro, na construção de cada narrativa, de cada história. A autora diz que o formador forma-se a si próprio, a partir de quatro grandes instâncias: 1) por meio da reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); 2) na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); 3) por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias); e 4) pela compreensão crítica (ecoformação).

O que faz com que tenhamos assumido as narrativas além de um recurso metodológico, mas como um recurso de auto-formação, tomada de consciência e construção de críticas e saberes, pois uma vez que se fala de si, além de reflexão sobre a experiência vivida, existe a possibilidade de aprofundar/estreitar essa

⁴³ Conceito amplamente trabalhado no capítulo Pesquisa (Auto)Biográfica: tempo, memória e narrativas, integrante da obra *A aventura autobiográfica: teoria e empiria*, de Maria Helena Menna Barreto Abrahão (EDIPUCRS, 2004).

experiência com a nova realidade (atual). Ao mesmo tempo, enquanto os formandos se autoconhecem, se autoformam e se ecoformam, o pesquisador fica de frente com essas histórias vividas, com a visão de mundo dos acadêmicos e, principalmente, frente às teorias pedagógicas implícitas que integram a sua formação. Essa complexidade de conceito de experiência tratada por Josso (2004) que tem *experiências formadoras* uma alternativa dos acadêmicos produzirem algo que tenha sentido para eles, saberes que com certeza serão fundantes na sua formação e prática.

Para entendermos esse conceito de *experiência formadora*, precisamos considerar que nem tudo que vivemos é *experiência*, enquanto não refletimos sobre os fatos, podemos defini-los apenas como *vivências*, o processo do exercício da *reflexão* dos momentos vividos é que confere a este processo o *status* de experiência.

A capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, desta forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade (WITTIZORECKI *et al* 2006, p.23).

É importante considerarmos ainda a que as pesquisas que se utilizam das narrativas revelam percursos intelectuais e relações com o poder, mas, também, uma concepção de *legado*, que pode ser entendido como as *invenções de si*. São essas sutis nuances de escritas e sentimentos, que sensivelmente buscou-se investigar nas narrativas dos nove formandos em pedagogia do curso analisado, promovendo uma espécie de exercício de *produção de sentido* da memória e da *escrita de si/leitura do outro em experiência de (auto)formação: dos formandos e da pesquisadora*.

Desta forma, a escolha pelas narrativas, entendendo-as como memoriais de formação, pretendeu oportunizar aos formandos enquanto escreviam seus memoriais, possibilidades de *rememorar* o já vivido, agora de outro lugar e com outros instrumentais para analisar os fatos. Refletir sobre as experiências tidas, como as que levaram à escolha do curso de pedagogia e ao trabalho com crianças pequenas, entre outras decisões tomadas. Ao mesmo tempo, experienciar a

narrativa, torna-se um momento formativo, pois decisões são revisitadas, *refletidas* e ganham um status de *conscientização* do vivido.

Abrahão (2011) entende os memoriais de formação como o processo resultante de rememoração com reflexão sobre fatos, expressos em forma de narrativas escritas⁴⁴ e/ou orais, que faça sentido para o sujeito, *formando*, e que tenha como intenção clarificar e/ou ressignificar questões referentes à sua própria formação, uma vez que a intencionalidade é condição essencial para que haja formação.

[...] narrador, elaborador do próprio memorial, ser realmente o sujeito da narração (embora dela também seja objeto), consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non* para a compreensão da própria formação e, ainda de que o momento de narração, nos moldes aqui entendidos, é também ele, **momento formativo** (ABRAHÃO, 2011, p.166).

A cronologia nem sempre é fiel aos aspectos temporais, podemos dizer que tem em si uma natureza tridimensional, que considera passado-presente-futuro, comprometidos com a experiência do sujeito e não com a linearidade dos fatos vividos. Para Abrahão (2011):

A natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que essa rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pelo qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial (p.166).

Como disse Santos (2004b), não se trata apenas de enxergar o mundo como estrutura e representação, mas de entendê-lo enquanto experiência e significação. Há de considerarmos que a pesquisadora também viveu um momento de formação (acadêmico e humano), rememorando, refletindo e construindo consciência/experiência sobre o processo vivido envolvendo a si e aos outros.

⁴⁴ Nesta tese já expressamos desde o capítulo 1 a escolha justificativa pelas narrativas escritas.

As narrativas nos permitem escutar os formandos com outros instrumentais, elas nos dizem muito a respeito das histórias de vida e dos conhecimentos construídos durante a trajetória do curso e também fora dele. Quem narra reflete e compreende aspectos da sua formação, da sua vida, dos seus conhecimentos, que muitas vezes até então não eram percebidos. Esse processo de refletir leva a experiência, através da reflexão do que aprendeu, do que tem que estudar/pesquisar, de como enxerga sua ação pedagógica, o que já realizou e o que ainda deseja realizar.

Wittizorecki (2006) aponta que algumas dessas dificuldades estão no ato de firmar um registro escrito, na sistematização dos fatos e na própria produção textual.

Oi prof. vê se é mais ou menos isso, qualquer coisa me envia novamente (PED2);

Não sei se me expressei como seria. Espero ter ajudado (PED7).

Espero apesar do atraso poder te ajudar (PED 9).

Embora se reconheça a narrativa como instrumento metodológico de construção de (auto)conhecimento, é relevante considerar que existiram algumas limitações no processo, como as citadas por Wittizorecki (2006) e as apresentadas⁴⁵ na tabela anterior pelos formandos que reforçam a insegurança quanto a produção textual e a relevância/contribuição dos escritos para com a pesquisa/pesquisadora.

Oi professora! Espero que esteja tudo certo e que as minhas respostas possam somar ao teu trabalho. Boa sorte!!! Ótimo fim de semana!!!(PED8).

Percebemos que as narrativas são um procedimento metodológico significativo para conhecermos, analisarmos e refletirmos sobre o contexto da ação/formação e da prática (ou futura prática) desses formandos. É claro que existiram dificuldades no processo, como a *insegurança quanto ao valor do que se escreve para o próximo e as expectativas com o uso,*

⁴⁵ Escritos recebidos junto com a entrega das narrativas por e-mail ou em bilhetes anexados ao material, encontram-se na íntegra nos apêndices - tabela 18.

Mas também houve as questões positivas, em que, além do espaço de autoformação ocorrido com as escritas, pode-se perceber a solidariedade dos formandos para com a pesquisadora/pesquisa.

Oi profe, estou enviando minha narrativa para ajudar na sua tese (PED1).

Sempre que precisar pode contar comigo! Estou com saudades das suas aulas!!!! (PED3).

Deixo aqui meus mais sinceros agradecimentos por essa oportunidade, bem como meus votos de pleno sucesso a doutoranda (PED 5).

Logo, as vivências tidas com esses nove formandos⁴⁶ e com a representante do instituto foi um grande processo de escrita e reflexão pessoal, assim como de leitura do outro, com tomadas de análises e conclusões para finalização da tese. Todo esse processo, ao longo desse estudo, proporcionaram grandes experiências de formação para todos os participantes da pesquisa.

⁴⁶ Dos nove formandos participantes desta pesquisa, sete graduaram-se em janeiro de 2015 e dois em janeiro de 2014. As narrativas foram realizadas no segundo semestre dos anos de: 2013 (participaram PED 3 e PED5, como pré-teste do instrumento de produção de narrativas) e em 2014 (participaram os demais). Dos nove recentes pedagogos, quatro estão atuando como docentes na Educação Infantil (três em rede privada e um em rede municipal). Os outros: um como docente no Ensino Fundamental, um como educador social e um em Secretaria de Educação. Dois não estão atuando na área. Dados atualizados junto aos nove profissionais em abril de 2015.

Ponto de chegada: Pedagogias e infâncias - aproximações possíveis, descobertas e futuro(s)

*A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança:
mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê,
fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si.
Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais.*
Michel Foucault
(2003, p.180)

É chegado o momento de parar, aceitar o fim da travessia, aceitar de forma crítica o inacabado e principalmente de perceber com gosto as descobertas. Sempre se acredita poder ir além, escrever mais um parágrafo, ler mais um artigo, buscar mais uma narrativa, voltar a ler um texto que já arquivamos ou aquele livro que ficou no final da pilha de materiais. Como aponta Foucault (2003), a crítica é a caça desses pensamentos, mas também do momento de ensaiar a mudança, e com certeza, muitas virão com o fim desse doutoramento, até porque a conclusão já é uma mudança de *status*, e não apenas acadêmico, mas de condição de funcionamento de vida, da rotina de estudos e escritas. Se fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais, esse texto final, com meus achados terá esse objetivo.

Para esta última escrita formal da tese, dividi este espaço em dois momentos. No primeiro, narro minhas sensações e autodescobertas, minhas limitações e alegrias. Afinal, viver um tempo respirando narrativas fez com que eu mergulhasse também nesse processo metodológico de autoconhecimento e formação. E no segundo momento, trago as considerações voltadas à pesquisa. Em ambos os subtítulos uso frases do poema *Sou eu*, de Fernando Pessoa, o qual trago na íntegra na epígrafe final.

Parte 1: Sou em mesma, tal qual resultei de tudo

Por mais que se pense a tese enquanto uma atividade eminentemente intelectual, há de se considerar que as primeiras ações do *teser* são até mais *braçais* do que *intelectuais*. Explico, o pesquisador precisa, ou anseia, ler a literatura que circunda sua temática e problemática, e por algum tempo para alguns, e por muito tempo para outros, ficamos ancorados nessas leituras, crendo que é preciso mais bagagem para seguir a travessia. Mas, em um dado momento, é preciso ousar, e o segundo estágio do *tecer* está permeado pela intelectualidade, pois é chegada a hora de (re)entender nossos ditos e escritos, reinterpretar e reconfigurar as crenças iniciais.

O conhecimento ultrapassa o simples domínio de informações acadêmicas, por mais inovadoras que sejam. Esse é o momento de sair da carapaça da literatura, do escudo dos autores, e como tudo que é novo em termos de aprendizagens, gera um desconforto, uma insegurança, pois amparados na literatura estávamos seguros, agora é preciso dar voz às nossas aprendizagens e construções.

A partir dessa autorreflexão, é possível perceber o processo da tese como um momento autoformativo, as conversas com os orientadores, as trocas com os colegas de linha, as produções paralelas à tese. Tudo isso faz parte de um universo chamado doutoramento, em que relatamos nossa pesquisa aos acadêmicos e a todos aqueles que nos derem possibilidade de falar: amigos, parentes, vizinhos, colegas, enfim, todos esses diálogos contribuíram, pois percebi que meu problema de pesquisa ia além das questões curriculares acerca do entendimento das infâncias que permeavam o curso de Pedagogia, dizia respeito a minha constituição enquanto *pedagoga* e minhas próprias crenças acerca de como esse profissional *deveria ser*.

Nessa perspectiva, viver a tese foi um exercício de autoconhecimento, de formação continuada, de inicialmente buscar conhecimento, para num segundo momento conscientemente abandonar a reprodução de discursos constituídos. Foi necessário identificar qual a parte dos meus questionamentos acadêmicos eram existenciais e estavam diretamente conectados as minhas subjetividades: de ser professora, de ser mulher, de ser mãe, de ser pesquisadora, enfim de ser gente em tempos pós-modernos, que conforme disse Bauman (2010) “entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar [...] o estado permante de liquidez” (p.13).

Teser foi um processo de construções e autodescobertas, pessoais e obviamente acadêmicas. Dito isso, encaminho esse espaço de reflexões para a segunda parte.

Parte 2: Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma

A criança de hoje não é a que eu fui, nem a que você foi. A infância que temos hoje não é mais vista apenas como um fenômeno etário/biológico trata-se de um fenômeno social. É evidente que as crianças sempre estiveram presentes no mundo, mas conforme Sarmiento e Pinto (1997), as condições de vida da atualidade acabam por produzir novas relações para essa categoria. Educar-ensinar e respeitar as crianças é um direito que possuem e um compromisso nosso enquanto educadores, e só o faremos se as conhecermos mais. E isso, podemos dialogar nos espaços institucionalizados de formação inicial, neste caso, no Ensino Superior, que contribuirá para a formação de educadores conscientes de que infâncias tratamos/temos/necessitamos hoje. Assim, se entendermos as diferentes possibilidades da criança, e as diferentes formas de (vi)vermos a infância, num viés sociológico, e não mais apenas bio-psicológico que nortearam nossa formação até aqui teremos um grande avanço no curso de Pedagogia.

Neste sentido, aponto a seguir algumas amarrações construídas neste término de tese, considerando-as não como um ponto final acerca das temáticas, mas como possibilidade (provisória) de fechamento de um ciclo, no qual muitas foram as aprendizagens e muitas são as possibilidades de desdobramento dessa produção.

Com relação ao uso das narrativas como metodologia:

Considerando Abrahão (2005), entendo a escolha pelas narrativas como uma metodologia articulada com uma perspectiva tridimensional do tempo narrado, em uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se operacionalizado em imbricação com o investigador), como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação) e como processo (de ressignificação do vivido).

Nas narrativas dos formandos e da coordenadora, foi possível enxergar como se percebem e se constituem pedagogos no cotidiano das vivências do curso, das disciplinas, das trocas entre docentes e discentes, com as práticas educacionais, com as ausências disciplinares e estruturais que apontam e com as expectativas que acompanham toda a trajetória acadêmica. Foi tudo narrado, todo impacto dos anos de formação, em média cinco anos os formandos levaram, a trajetória da vida de estudante que mediante um processo reflexivo mediado pela pesquisa faz com que reflitam sobre a vida profissional que escolheram. Aprendemos “igualmente, que o tempo e o espaço da narrativa não são lineares, porque a vida não tem essa natureza” (ABRAHÃO, 2011, p.170).

Nas narrativas percebe-se uma heterogeneidade frente aos discursos sobre a infância, não há um conceito que reja o curso, nem mesmo se faça presente nas narrativas, desta forma também não há como apontar uma formação específica para tal. Mas a lógica das narrativas é próxima do que a literatura aponta e dos diferentes momentos que as infâncias viveram-vivem.

Constatai que essa metodologia contribuiu significativamente na clarificação de aspectos analisados, das dimensões categorizadas e dos momentos da própria formação dos formandos que participaram, os quais se mostraram mais inseridos na compreensão dos processos, relacionando-os ao seu próprio contexto sociopolítico e cultural. Trabalhar com essas narrativas possibilitaram constituir diferentes referenciais sobre os acontecimentos e as relações sociais, que conseqüentemente servirão de orientação para as futuras ações ou, ao menos, encaminhamentos com relação ao curso de Pedagogia que temos e que queremos.

Com relação ao Ensino Superior e Inovação:

Santos (2010) entende a universidade como um bem público que precisa estar intimamente articulada ao projeto do país e conseqüentemente da comunidade local e regional em que ela se encontra inserida. Desta forma, o sistema educacional, da Educação Infantil até a Universidade deve estar comprometido com a formação da cidadania, produção e difusão do conhecimento, desenvolvimento pessoal, formação inicial e promoção da cidadania.

É oportuno reconhecer, no entanto, que numerosos esforços estão sendo realizados para produzir bons resultados como pude destacar a partir da pesquisa

realizada no Instituto. Dentre eles, destaco a liberdade acadêmica dos docentes, a possibilidade de diálogo franco com a direção, além da autorização para realização desta pesquisa. Contudo, é preciso manter o diálogo constante a respeito dos fins do Ensino Superior, em especial neste estudo, o curso de Pedagogia, conscientizando-se de que os interesses acadêmicos e governamentais devem aliar-se em prol da sociedade.

Destaco ainda que, mesmo o Ensino Superior enfrentando uma ação regulatória, no caso dos institutos com cobranças externas praticamente iguais as de uma universidade, como: avaliações externas, análises de produções docentes e acadêmicas, *rankeamentos*, considerando os órgãos governamentais (MEC, CAPES, CNPQ), que não fazem distinção nos seus instrumentos de acompanhamento e avaliação entre uma Universidade e um Instituto Superior de Educação, o curso vai dando conta das questões epistemológicas, metodológicas e de certo modo pedagógica de acordo com as possibilidades, e conforme a satisfação dos acadêmicos participantes da pesquisa narraram.

Consideramos a complexidade do contexto educacional, nesta segunda década do século XXI, em que as reformas educacionais continuam persuadindo a reorientação dos currículos dos cursos de Pedagogia, a exemplo das DCNP (2006) que preconizam uma *Pedagogia* que contemple as relações entre a investigação da educação e a formação de profissionais. Entre tantas funções da Pedagogia está a formação profissional técnica e docente nas mais diferentes áreas da educação.

É como escreve Sacristán (2007), para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso é não é só ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar.

Quando pensamos em inovação, podemos partir do que foi escrito por Urry (2010), um sociólogo britânico que dedicou sua vida acadêmica à reflexão de como os constantes avanços, em especial os tecnológicos (na área dos transportes e da comunicação), têm transformado a sociedade. Sua contribuição sociológica pode ser refletida por nós quando diz que “até muito recentemente, esta divisão acadêmica entre o mundo dos fatos naturais e o dos fatos sociais nunca causou controvérsia [...]. Sempre se pensou que havia um abismo entre a natureza e a realidade social” (URRY, 2000, p.10). O fato é que anterior a Urry, Santos já havia dito que “[...] não existe natureza humana porque toda a natureza, por si só é humana” (2004a, p. 72). Então nossa primeira inovação poderia ser perceber a humanidade frente aos

processos de formação acadêmico, compreendendo que a academia está a servido da vida, conseqüentemente da sociedade.

Neste sentido,

a inovação, num contexto de transição paradigmática, se constitui na ruptura com visões paradigmáticas da modernidade reguladora, na reconfiguração de saberes e poderes como possibilidades de articulação entre o ser, o saber e o agir emancipatório. O germe da resistência/inconformismo, contido nesta concepção de inovação, requer que esta ruptura considere que as conquistas e os déficits da modernidade sejam assumidos, numa perspectiva epistemológica, política e sociocultural diferenciada, almejando a criatividade e a emancipação individual e coletiva (LEITE e GENRO, s./d.).

Com relação ao curso de Pedagogia, aponto que o caminho a seguir seja este, da Inovação, que conforme (LEITE e GENRO, 2003) é um processo descontínuo de rupturas sociopolíticas e culturais que se estão gestando em diferentes espaços sociais. Inovar não apenas porque o modelo que temos não funciona mais, mas inovar por ter o entendimento que a educação é orgânica, é viva, responde e corresponde ao que vivemos e almejamos.

Com relação à formação inicial:

Quanto à formação inicial, Freire (1993), falando sobre si, diz que não nasceu marcado para ser professor, foi se tornando professor no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na atenta observação das práticas de outros sujeitos, na leitura persistente, pela crítica de textos teóricos e na aceitação de que na vida não há imobilidade.

A formação de pedagogos/professores é um tema emergente e complexo que acompanha a própria história da educação. Se pensarmos nesse profissional para atuar nas questões da infância, Educação Infantil, mais recente ainda é o debate. Contudo, o que constatamos com a pesquisa é que o trabalho do curso de Pedagogia acerca da formação de pedagogos necessita também de articulação e comprometimento com o conjunto do sistema educacional, com vistas de colaborar na sua comunidade. Nesse sentido, o curso faz essa mediação por via dos estágios

curriculares que os acadêmicos realizam preferencialmente na cidade em que o instituto está localizado.

O que devemos considerar quanto à formação inicial, é que esta se reafirma como possibilidade de aprendizagens significativas através de processos de investigação, constituindo envolvimento entre o acadêmico e o que este almeja/necessita conhecer para que possa avançar, progressivamente, na sua área profissional, com o objetivo de firmar aprendizagens pelo processo crítico-reflexivo. Assim, evidencia-se a eminente preocupação com a formação inicial dos pedagogos para atuar nas infâncias. Esse pedagogo deve aprender que mediar aprendizagens e ensinar não são processos idênticos, nem entre si, nem a todas as crianças. É preciso reconhecer a pluralidade das infâncias e das crianças, para que se possam distinguir as necessidades de cada criança, com consciência das intervenções pedagógicas a serem realizadas.

Tardif (2008) questiona “como realizar, hoje em dia, uma formação de qualidade dos docentes, sobre que bases conceituais e práticas fundamentá-las”? (p.17). Esse mesmo questionamento foi refletido ao longo da tese a partir das narrativas e evidências documentais, as quais traziam as expectativas acerca das disciplinas por parte dos acadêmicos, as ausências das infâncias no currículo formal, com o posicionamento coerente da instituição em estar cumprindo com o PPP e consequentemente com as DNCP (2006). Para Tardif (2008), um dos princípios apontados seria uma abordagem/visão integrativa da formação, neste caso com mais *colegiado* entre os professores. Para o autor, numa IES, o programa de formação (currículo) demanda muitos elementos, tais como: as finalidades, as atividades previstas de aprendizado, a relação entre docentes e discentes, conhecimentos e conteúdos, recursos, estágios, avaliações, entre outros. Mas é fato que os discentes devem investir em serem protagonistas da sua formação.

Considerando a velocidade das transformações e diante das novas exigências profissionais desse Pedagogo, é indispensável compreender o momento social e educacional em que as infâncias se encontram, considerando os estudos sobre o contexto histórico, sócio-político e econômico, sem desvincular do contexto da prática.

Com relação às infâncias:

Os lugares da infância podem ser vistos, neste caso, pelos fluxos que passam por eles. Escolas, por exemplo, são relacionadas a outras escolas, à casa, aos parques, aos centros de recreação, às empresas, às autoridades locais, aos sindicatos, ministérios, tribunais e assim por diante. Pessoas cruzam essas fronteiras levando consigo ideias, experiências, ideais, valores e visões (tudo o que forma os discursos) diferentes e conflitantes, assim como recursos materiais diversos. Coisas também cruzam as fronteiras, e não são menos importantes. Isso inclui textos, orientações curriculares, materiais didáticos, modelos de política de financiamento etc.; e ainda máquinas (como computadores) que funcionam deste e não daquele modo, ou que favorecem aquela e não esta possibilidade de aprender, e assim por diante. Os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como “infância”. É preciso retrair esses movimentos para compreendê-los melhor (PROUT, 2010, p.744).

Desta forma, é extremamente relevante que se compreenda as concepções sobre a infância que se exprimem *na* ou se relacionam com a formação inicial dos pedagogos para se atuar na Educação Infantil.

O entendimento acerca do conceito de infância não é universal, se relaciona com a perspectiva pela qual a enxergamos. Conforme Pereira (2009), citada anteriormente na tese, “a constituição do conceito de infância relaciona-se com uma panóplia de factores sociais, intersubjectivos e cognitivos nos quais as concepções científicas e as justificações públicas da acção escolar se articulam” (p.90).

O que se percebeu foi que a constituição da infância em objeto de discussões acadêmicas e profissionais em função dos saberes tem sido cada vez mais recorrente. O que foi possível constatar com a pesquisa, também vem ao encontro do escrito por Prout (2005) que afirma que a ciência moderna produziu uma pluralidade de concepções acerca da infância, que de certa forma produziram uma dicotomia entre a natureza e a cultura, entre o psicologismo e o sociologismo, entre perspectivas funcionalistas e perspectivas desenvolvimentais. O que não permite aos currículos e aos pedagogos compreendê-la na hibridez que a caracteriza e que a situa numa rede complexa de interações entre as dimensões naturais, materiais, discursivas e culturais. Isso se deve ao fato da modernidade ter dado diferentes papéis à infância, ora era um objeto de paparicação, ora era um ser puro para um novo projeto de homem, ora passa a ser um sujeito dotado de capacidades

biopsicológicas, ora é um projeto de cidadania e emancipação social. Esses muitos papéis não vão sendo apenas desprezados, parecem se sobrepor uns aos outros, de certa forma, constituindo *conteúdo* para ser trabalhado nos cursos de Pedagogia.

Para Pereira (2009) “a infância como projecto social é uma narrativa essencialmente moderna que realça o lugar social que se tem atribuído à infância enquanto foco de utopias civilizacionais e configuradoras de modelos de sociedade e de humanidade hegemônicos” (p.98).

Mas afinal de que infâncias falamos e de que Pedagogias necessitamos?

Essa resposta seria a síntese da problemática da tese, se houvesse uma resposta objetiva e direta. Mas o simples fato de colocar no plural as palavras *infâncias e pedagogias*, já diz muito, demonstra meu entendimento sustentado na Sociologia da Infância de que temos múltiplas infâncias e múltiplas possibilidades de vivê-las. E se falo de muitas infâncias, uma única formação e um único pedagogo não daria conta de toda essa organicidade de ser infante.

Prout (2010) critica o fato de algumas pesquisas se preocuparem apenas com a infância social, desprezando as características orgânicas desse ser.

Apenas quando a vida social é reconhecida como heterogênea, a divisão a priori de entidades (pessoas, adultos, crianças, corpos, mentes, artefatos, animais, plantas, arquiteturas, etc.) entre cultura e natureza torna-se pensável. Os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas nas quais se dá um misto de cultura e natureza como condição de possibilidade. (PROUT, 2010, p.740)

De forma que “somente entendendo que a infância é construída por elementos heterogêneos da natureza e da cultura, os quais em qualquer caso não podem mesmo ser facilmente separados, será possível avançar” (PROUT, 2005, p. 44).

Bem como na pós-modernidade em um curso de formação se torna complexo separar o que é de criança do que é o que é de adulto, no sentido de que hoje as crianças vivem suas vidas com fronteiras muito próximas ou entrelaçadas às dos adultos. Qvortrup (2011) levanta o seguinte questionamento:

[...] voltam nossa atenção ao fato, muitas vezes negligenciado, de que as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global. Tais lições são importantes, visto que não é comum incluir as crianças, científica ou politicamente, no nível das políticas mundiais ou das nacionais. Haverá alguém, em qualquer circunstância, pensando nas consequências para as crianças, por exemplo, do Tratado de Maastrich ou do mecanismo de taxa de câmbio ou da crise dos mercados financeiros, etc.? (QVORTRUP, 2011, p.201)

A pesquisa realizada aponta para uma invisibilidade acerca de pensar as infâncias de forma previamente instituída no curso de Pedagogia. Acredito que o fato de haver apenas uma recorrência do termo *infância* em todo o ementário não se dê por descompromisso da IES para com esta problemática, mas sim pela crença de que é tão obvio que se o curso forme pedagogos para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais essa discussão aconteça ao longo de muitas disciplinas, pensamento que deve ser trabalhado no curso junto com professores e alunos, afim de que possamos ter momentos e espaços para se falar das infâncias.

Há de se considerar que, conforme Dahlberg (2005), nem cabe esperar acharmos definições de infâncias e crianças, pois:

[...] A perspectiva pós-moderna [...] *descentralizaria* a criança, considerando que ela existe através de suas relações com os outros, sempre em um contexto particular [...] A partir da nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”. Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância é *produtiva*, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições. (DAHLBERG, 2005, p. 63-64)

Apesar de desconcertante, o pensamento de Dahlberg (2005) nos proporciona algumas reflexões como possibilidade de encaminhamentos, tais como: a de que não iremos encontrar um único conceito a ser definido como o *conceito de criança e infância*, uma vez que enquanto colegiado do curso de Pedagogia, existem

crenças e formações distintas, quem sabe haja daqui para frente espaço para formularmos novas possibilidades de enxergar esses múltiplos entendimentos, primeiramente entre os docentes, e posteriormente fazer essas reflexões com os discentes, ou todos juntos.

Entretanto, aponto que esse modelo de currículo que temos hoje, não só na IES pesquisada, mas em outros cursos de Pedagogia, alicerçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia propõem uma infinidade de ações e especificidades ao pedagogo. E que em uma única formação, ainda mais a inicial, não será possível desenvolver discussões e ações práticas a partir de toda multiplicidade de entendimento que emergir durante o curso na esfera acadêmica ou no campo da prática. Conforme Santos (2010), cabe às instituições, por meio de todos os seus segmentos, mediar a articulação entre os saberes e proporcionar um grande encontro entre o senso comum e o conhecimento científico, promovendo a completude entre ambas ações acadêmicas e profissionais, aproximando daquilo que a ciência moderna fragmentou e hierarquizou. Essa complementariedade traz consigo o reconhecimento de todos os envolvidos no processo educativo: acadêmicos e docentes possibilitando a esses sujeitos uma parceria em prol de uma educação emancipatória, pautada na democracia plural. As reflexões de Santos (2010), trazidas ao debate em plena transição paradigmática, ao campo educacional, faz-se provocativas e criativas. Provocativas ao causar inconformismo, indignação e anseios de mudanças; e criativas ao possibilitar caminhos e procedimentos de criação no cotidiano educacional.

Contudo, devemos considerar que essa discussão da tese trata de assegurar um espaço legítimo para as infâncias, neste curso, e em outros quem sabe. Registrar no ementário uma disciplina sobre infâncias, ou conteúdos relacionados em meio às disciplinas existentes, não é garantia de um trabalho pedagógico frente essas discussões, mas é um compromisso firmado pela instituição, a ser desdobrado pela atuação dos docentes. Precisamos falar mais das infâncias, da formação inicial de pedagogos e da atuação desse profissional híbrido que atua como pedagogo/professor, mas também como especialista ou gestor. Conforme Zitkoski e Trombeta (2014):

[...] para intervir com coerência e responsabilidade no mundo, é necessário compreender a complexidade das sociedades nas quais nos encontramos inseridos. [...] Portanto, o professor não pode perder a criatividade intelectual e a curiosidade epistemológica (ZITKOSKI e TROMBETA, 2014, p.55).

Não se esgotam aqui as questões, pelo contrário registro a necessidade de clarificá-las ainda mais, depois de tudo que li, vivi e conheci, com certeza é um compromisso ético, acadêmico, profissional e humano, dar continuidade às questões que eu tinha no início da tese, e agora também a todas as outras que suscitaram com a pesquisa. Como início desse novo *status*, doutora, e não mais doutoranda, pretendo em diálogo com a comunidade do instituto, estudar as questões tratadas na tese, e propor incorporá-las aos documentos legais do curso, para que haja os desdobramentos no cotidiano pedagógico: na aulas, nas reuniões de docentes e em meio às estratégias da coordenação e direção do instituto, para que juntos possamos pensar nessas infâncias, e de que modos podemos contribuir com os pedagogos que conosco fazem sua formação inicial e conseqüentemente desenvolvam esse *outro* olhar para as infâncias. Que venham os novos desafios!

Sou eu

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,

*Espécie de acessório ou sobresselente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.*

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.

Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.

Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.

*E ao mesmo tempo, a impressão, um pouco inconsequente,
Como de um sonho formado sobre realidades mistas,*

*De me ter deixado, a mim, num banco de carro eléctrico,
Para ser encontrado pelo acaso de quem se lhe ir sentar em cima.*

*E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco longínqua,
Como de um sonho que se quer lembrar na penumbra a que se acorda,
De haver melhor em mim do que eu.*

*Sim, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco dolorosa,
Como de um acordar sem sonhos para um dia de muitos credores,*

*De haver falhado tudo como tropeçar no capacho,
De haver embrulhado tudo como a mala sem as escoras,
De haver substituído qualquer coisa a mim algures na vida.*

*Baste! É a impressão um tanto ou quanto metafísica,
Como o sol pela última vez sobre a janela da casa a abandonar,
De que mais vale ser criança que querer compreender o mundo,*

*A impressão de pão com manteiga e brinquedos,
De um grande sossego sem Jardins de Prosérpina,
De uma boa vontade para com a vida encostada de testa à janela,*

*Num ver chover com som lá fora
E não as lágrimas mortas de custar a engolir.*

Baste, sim baste! Sou eu mesmo, o trocado,

*O emissário sem carta nem credenciais,
O palhaço sem riso, o bobo com o grande fato de outro,*

*A quem tinem as campainhas da cabeça
Como chocalhos pequenos de uma servidão em cima.*

Sou eu mesmo, a charada sincopada.

Que ninguém da roda decifra nos serões de província.

Sou eu mesmo, que remédio!...

Fernando Pessoa (06-08-1931)

Referências:

ABRAHÃO, M^a Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2004.

ABRAHÃO, M^a Helena Menna Barreto. *Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ABRAHÃO, M^a Helena Menna Barreto. *Pesquisa autobiográfica: contribuição para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul*. Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 139-156, 2005a.

AGUIAR, Márcia; MELLO, Márcia. *Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias*. Linhas Críticas. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Jan/jun 2005, vol. 11, p. 119-138.

AGUIAR, Márcia et. al. *Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*. Educação e Sociedade. out. 2006, vol.27, no.96, p.819-842.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de ensinagem na Universidade: Pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIIVILLE, 2012.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. *A infância interroga a Pedagogia* (p.119-140). In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZEVEDO, Heloísa Helena e SILVA, Lucia Isabel da C. *A concepção de Infância e o Significado da Educação Infantil*. Espaços da Escola, Ijuí: Unijuí, n.34, p.34-39, out./dez. 1999.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p.3-192.

BANDEIRA, Carmem Lúcia. *et. al. Colóquio sobre identidade e formação de professores de Educação Infantil em Pernambuco*. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil. Campo Grande: UFMS, 2002. p. 61-72.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. *Legisladores e interpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOFF, Leonardo. *A Águia e a Galinha*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu. *Pesquisa Participante: O saber da Partilha*. São Paulo: Ideia e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. In: Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de edições técnicas, Brasília, 2005.

BRASIL. *Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939*. dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. CEEP. Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, 1999. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 03/08/2013.

BRASIL. *Decreto-lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1961.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/1996. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21/04/2013.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2006. (volumes 1 e 2)

BRASIL. *Parecer n. 251/62 - MEC/CFE*. Brasília: Revista Documenta nº 11, 1963.

BRASIL. *Parecer nº 252/69*. Currículos Mínimos dos cursos de graduação. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1969.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998. (volumes 1 e 2)

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02/04/2013.

BRASIL. *Resolução n.º 2, de 11 de abril de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1969.

BRZEZINSKI, Íria (org.). *LDB interpretada; diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. *Educação e Pesquisa* V. 28, Nº1, p. 11-30, 2002.

BUJES, Maria Isabel e DORNELLES, Leni Vieira. *Educação e Infância na Era da Informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CALCANHOTO, Adriana. *Saiba*. Álbum Adriana Partimpim. Brasil: BMG/Ariola, 2004

CASTORIADIS, Cornelius. *Para si e para subjetividade*. In: PENA-VEJA (org.) *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

CEEP. *Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 1999. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 05/04/2015.

CEEP; CEFP. *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 05/04/2015.

CHAVES, Eduardo C. *O Curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual*. In: Caderno do CEDES. Ano 1, n. 2, 1980

CHERRYHOLMES, Cleo. *Currículo e Pragmatismo*. In: GONSALVES, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide, CARVALHO, Maria Eulina. *Currículo e contemporaneidade: Questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2011.

CORSARO, Willian. *The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children*. In: *Language in Society*, v. 6, p. 183-207, 1977.

CORSARO, William. *Sociolinguistic patterns in adult-child interaction*. In: Elinor Ochs and Bambi Schieffelin (Eds.). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press. p. 373-90, 1979b

CORSARO, William. 'We're friends right'? Children's use of access rituals in a nursery school'. In: *Language in Society*, v. 8, p. 315-336, 1979a.

CORSARO, William. *A reprodução interpretativa no brincar ao "faz de contas" das crianças*. In: *Educação, Sociedade e Culturas*. n.17, 2002, p.113-134. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 21/04/2013.

CORSARO, William. *Reprodução interpretativa e Cultura de pares*. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. *A Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. *Prefácio*. In: GONSALVES, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide, CARVALHO, Maria Eulina. *Currículo e contemporaneidade: Questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, C. R. J. *O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática*. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) *Gestão democrática da educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DAMÁSIO, António. *O sentimento de si*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

DAVIES, K. *A criança e a estrutura social*: *Revista de Educação e Sociologia*. 14, nº 4, p. 217-229, 1940.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez, 2006.

DORNELLES, Leni Vieira e FERNANDES, Natália. *As marcas da dialogicidade nos estudos da criança luso-brasileiros*. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/AS%20marcas%20da%20dialogicidade%20nos%20estudos%20da%20crian%c3%87a%20luso.pdf>. Acesso em: 02/04/2013.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Rio de Janeiro; Vozes, 2005.

ERRANTE, Antoinette. *Mas afinal, a Memória é de quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar*. In: *História da Educação/ASPHE*. Pelotas, n.8, UFPel, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Dilemas para uma pesquisadora com cotidiano*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARHI-NETO, Leon. *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FELDEN, Eliane de Lourdes. KRONHARDT, Claudine Adriana Casarin. *A universidade e a formação de professores*. Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI. Vol.7, N.12: p.37-45, Maio/2011.

FERNANDES, Natália. *Infância, Direitos e Participação. Representação, Práticas e Poderes*. Porto: Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Manuela. *Brincar às Arrumações, Arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim da infância* (p. 115-132). In: Reflexão e ação, Santa Cruz, v.13, n.1, jan./jun. 2005.

FERRER, Cervero. *La crítica como narrativa de las crisis de formación*. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

FISCHER, Rosa M. Bueno. *A paixão de trabalhar com Foucault*. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.39-60.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV. Ética, estratégia, poder-saber*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Criando métodos de pesquisa alternativa: Aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *Novas Políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

FREITAS, Maria Ester de. *Viver a tese é preciso*. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. *A Bússula do escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Pressupostos do projeto pedagógico*. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 28/ago. a 2/set/1994.

GAJARDO, Marcela. *Pesquisa Participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GALLO, A orquídea e a vespa. *Transversalidade e currículo rizomático*. In: GONSALVES, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide, CARVALHO, Maria Eulina. *Currículo e contemporaneidade: Questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2011.

GARCIA, Regina Leite. *Para quem investigamos – Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador*. São Paulo: Cortez, 2001.

GENRO, Maria Elly Hertz e LEITE, Denise Balarine. *Docentes universitários: olhares que se movimentam na construção de uma cidadania democrática na universidade*. (mimeo)

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994

GRILLO, Marlene. *Perspectiva reflexiva para pensar a prática pedagógica*. *Caesura*, n.10, p.16-20, jan.-jun. 1997.

HAYEK, F.A. *Lei, Legislação e Liberdade*. Londres: Routledge, 1979.

HARGUETTE, Teresa Marisa Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JARDIM, Antonio de Ponte. *Globalização, Neoliberalismo e Estado-Nação: Reflexões analíticas*. OLIVEIRA, Otair Fernandes de. In: *Perspectiva Sociológica*. Ano 2, nº 3, mai.-out./2009

JENKS, Chris. *Constituindo a criança*. In: *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>. Acesso em: 26/09/2014.

JAMES, Allison; JENKS, Chris PROUT, Alan. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity, 2007.

JOBIM, Tom. *Wave*. Álbum: Wave. Nova Iorque: Van Gelder Studios, 1967.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
LABAREE, David. On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy. *Jornal Education*, v.51, n.3, p.228-233, 2000.

LATOURETTE, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria; FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly; FERLA, Alcindo. *A Avaliação Institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna*. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2003. 5ª Edição.

LIBÂNEO, Carlos. *Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006a, p. 213 –242.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação; visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, n.68/especial, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. *A criança é feita de cem*. In: *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.

MARTINAZZO, Celso José. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo*. Ijuí: Unijuí, 2005.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mais eu canto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

MEYER, Dagmar Estermann, PARAISO, Marluçy Alves (orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, Flávio Antônio, e SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MÜLLER, Fernanda e REDIN, Euclides. *Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares*. In: REDIN, Euclides, MÜLLER, Fernanda e REDIN, Marita Martins. *Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NAGEL, Lízia. *O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a Partir dos Anos 80*. In: GUIMARÃES, Francis Mary Nogueira (org.). *Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel, UNIOESTE, 2001, p. 99-122.

NASCIMENTO, M. L. *A infância como fenômeno social*. Revista Educação – Cultura e Sociologia da Infância. p.70-83. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. In: GONSALVES, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide, CARVALHO, Maria Eulina. *Currículo e contemporaneidade: Questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2011.

NOZICK, R. *Anarquia, Estado e utopia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERREIRA, Fátima. *Governo da infância e profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores*. Porto: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 2009, 89-108.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. *Currículo e autopoiese: a produção do conhecimento*. In: GONSALVES, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide, CARVALHO, Maria Eulina. *Currículo e contemporaneidade: Questões emergentes*. Campinas: Alínea, 2011.

PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1994.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin: *A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber*, 6ª. ed., Petrópolis, Vozes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido.(org.) *Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia (org). *Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Educação e Pesquisa, 2005, vol.31, n.3, p. 521-539. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29831313.pdf>. Acesso em: 23/04/2014.

PINO, Angel. *Infância e Cultura: Semelhanças e diferenças*. In: GALLO, Sílvia e SOUZA, Regina Maria de (orgs.). Educação do Preconceito – ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.

PINTO, Júlio Pimentel. *Todos os passados criados pela memória*. In: LEIBING, Annette e BENNINGHOFF-LÜHL, Sibylle (orgs.). Devorando o tempo. Brasil, o país sem memória. São Paulo: Mandarim, 2001.

PINTO, Manuel. *A Infância como construção social*. In: PINTO, M. & SARMENTO M. As crianças contextos e identidades. IEC: Minho, 1997.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro; Graphia, 1999.

PROUT, Alan. *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer, 2005.

PROUT, Alan. *Reconsiderando a nova Sociologia da Infância*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf> Acesso em: 11/05/2015.

QVORTRUP, Jens. *A infância enquanto categoria estrutural*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. *A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Mimeo (1999).

QVORTRUP, J. *Nove Teses sobre a “Infância como um Fenômeno Social”*. Pro-Posições, vol.22, n.1, p.199-211, 2011.

RAMOS, Anne Carolina. *Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças*. 2011. 464f. Tese de doutorado. UFRGS, Porto Alegre.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente conta o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 72, Outubro 2005: 7-44. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/63_Governacao%20neoliberal_RCCS72.pdf. Acesso em: 12/05/2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A encruzilhada da universidade europeia*. Revista do SNESup: junho-agosto-setembro/2011. Disponível em: <http://ppgemeducao.blogspot.com.br/>. Acesso em 01/dez./2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 14/fev/2013.

SANTOS, Boaventura de Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004a.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004b.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. S/d. Disponível em: www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf. Acesso em 10/abril/2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SARMENTO, M. J. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Culturas infantis e interculturalidade*. In: *Produzindo Pedagogias interculturais na infância*. DORNELLES, Leni Vieira (org.). Petrópolis: Vozes, 2007a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. e PINTO M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância* (p.361-378). In: Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.91, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Quotidianos densos – a pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método, métodos, contramétodos. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Visibilidade social e estudo da infância*. In: VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância (in) visível. Araraquara: Junqueira e Marin. 2007b.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHEIBE, Leda. *O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação*. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006.

SERBINO, Raquel Volpato. *et al. Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução as Teorias do Currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

SHIROMA, Oto Eneida, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

STENHOUSE, L. *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.

TARDIF, M.. *Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino*. Anais do XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. (p.17-46), 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante *Escrita autobiográfica e construção subjetiva. Psicologia. USP* vol.14, nº1, p. 37-64 (2003).

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação* (14 ed.). São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação* (2 ed.). São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. *Notas para o debate em pesquisa-ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

THOMSOM, Alistair. *Reconpondo a Memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias* (p.51-p. 84). In: Projeto História da PUC-SP. São Paulo, v.15, 1997.

TOMÁS, Catarina. *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento, 2011.

TONUCCI, Francesco. *Com os olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

URRY, John. *Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty - First Century*. London: Routledge , 2000.

WITTIZORECKI, E.S. *et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)*. Movimento, POA, v.12, n.2, p.09-33, mai./ago. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?* Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/05/2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?* In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1994

VEIGA-NETO, Alfredo. *Paradigmas? Cuidado com eles!* In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente*. Texto mimeo (UFRGS), 2003. 5p.

WARDE, Mirian Jorge. *A estrutura universitária e a formação de professores*. Perspectiva, ano 11, n. 20, ago/dez /1993. p. 127-148

ZABALZA, Miguel Antonio: *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 4ta. Edición, 1991. Disponível em: <http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L0NpY2xvXzlwMTMvMi5fUHJpbmNpcGlvc19kZV9kaXNI8W9fQ3VycmljdWxhci5wZGY%3D&cidReset=true&cidReq=FP006>. Acesso em: 25/02/2015.

ZITKOSKI, Jaime José. *O diálogo e, em Freire: caminho para a humanização*. Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire". Ano 1 – Nº 1 – Julho 2005.

ZITKOSKI, Jaime José , TROMBETA, Sérgio. *Formação de Professores: O desafio da pesquisa*. In: NEUMAN, Laurício. *Desafios da educação para novos tempos*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

Apêndices

APÊNDICE A: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA DOCUMENTAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E MATRIZ CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA - A SER ENTREGUE NO INSTITUTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Faculdade de Educação**



Av. Paulo Gama, s/nº - Prédio 12.201 – 7º andar.

CEP 90.046-900. Porto Alegre – RS. Tel. 33083428

Eu _____, RG ou CPF _____, responsável pela direção do Instituto Superior de Educação Equipe, no uso das minhas atribuições e direitos, informo minha ciência e autorização para pesquisa nos documentos (Projeto Político Pedagógico e Matriz Curricular) do curso de Pedagogia que dirijo, com intuito de colaborar com a pesquisa realizada para fins de elaboração da tese do curso de Doutorado em Educação, intitulada **Formação (Inicial) em Pedagogia: Um outro olhar para as infâncias** realizada pela doutoranda Samantha Dias de Lima (samanthalima06@gmail.com), orientada pelo professor Dr. Jaime Zitkoski e co-orientada pela professora Dra. Leni Vieira Dornelles, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com a finalidade de pesquisa respeitando todos os preceitos da ética, tendo sido informado de que a instituição que represento não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa, e que a mesma poderá ser informada dos resultados obtidos antes da publicação se assim eu considerar necessário e solicitar formalmente por e-mail à pesquisadora. O presente termo é firmado em duas vias, ficando um em posse da direção do instituto e outro com a pesquisadora.

Local: _____

Data: ____ / de _____, de 20 ____.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do participante

APÊNDICE B: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DAS NARRATIVAS ESCRITAS - A SER ENTREGUE AOS FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Faculdade de Educação**



Av. Paulo Gama, s/nº - Prédio 12.201 – 7º andar.

CEP 90.046-900. Porto Alegre – RS. Tel. 33083428

Eu _____, RG ou CPF _____, aceito participar, da pesquisa (através da escrita minha narrativa) realizada para fins de elaboração da tese do curso de Doutorado em Educação, intitulada **Formação (Inicial) em Pedagogia: Um outro olhar para as infâncias** realizada pela doutoranda Samantha Dias de Lima (samanthalima06@gmail.com), orientada pelo professor Dr. Jaime Zitkoski e co-orientada pela professora Dra. Leni Vieira Dornelles, autorizando o uso do material escrito por mim, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com a finalidade de pesquisa e respeitando todos os preceitos da ética, tendo sido informada de que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa, e que poderei ser informada dos resultados obtidos antes da publicação se assim eu considerar necessário e solicitar formalmente por e-mail a pesquisadora. O presente termo é firmado em duas vias, ficando um em posse do participante e outro com a pesquisadora.

Local: _____

Data: ____/ de _____, de 20____.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do participante

APÊNDICE C: MODELO DO ROTEIRO PARA AS NARRATIVAS ESCRITAS A SER ENTREGUE AOS FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Faculdade de Educação .Av. Paulo Gama, s/nº - Prédio 12.201 – 7º andar.
CEP 90.046-900. Porto Alegre – RS. Tel. 33083428



Narrativa escrita, produzida por _____, e-mail para contato (opcional) _____, formanda do curso de Pedagogia da IES _____, desenvolvida para pesquisa de doutorado, intitulada **Formação (Inicial) em Pedagogia: Um outro olhar para as infâncias**, realizada pela doutoranda Samantha Dias de Lima (samanthalima06@gmail.com), orientada pelo professor Dr. Jaime Zitkoski e co-orientada pela professora Dra. Leni Vieira Dornelles.

Gostaria de contar com a sua colaboração para colocar no papel suas impressões construídas ao longo da sua formação em Pedagogia.

“Especialmente na perspectiva das propostas de produção do conhecimento, que têm o educando como um ser socialmente situado, tem sido bastante recomendada e experimentada a produção e a investigação das narrativas dos sujeitos, como ponto de partida ou de chegada da análise do objeto de conhecimento (Cunha, 1998, p.43).

O texto a ser produzido não ambiciona escrita acadêmica, mas relatos espontâneos das suas vivências, sentimentos, anseios, reflexões e tudo mais que você quiser compartilhar. Mesmo não tendo um formato a ser seguido, deixo alguns tópicos para você refletir, e caso queira, apontar na sua escrita:

1. Escolha pela Pedagogia;
2. Escolha pela instituição;
3. Satisfação com o curso realizado: pontos fortes e fragilidades deste;
4. Deseja atuar na Educação Infantil depois de formada? A que atribui sua resposta?
5. Relate qual a concepção de infância e criança que você construiu durante a sua graduação;
6. Qual a sua opinião sobre as disciplinas que trataram da temática infância e criança no seu curso. Caso lembre pode apontar (aproximadamente) o número de disciplinas que abordaram essas temáticas;
7. Relate se essas disciplinas foram suficientes para seu entendimento acerca dessas temáticas.
8. No seu ponto de vista, qual as atribuições da Pedagoga nos fazeres relacionados a infância e a criança?

“Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser” (Thomson, 1997, p.57)

Mas lembre-se, você é protagonista da sua escrita, faça-a da sua maneira.

Deixe seus dados de identificação:

Sexo: () Feminino () Masculino - Idade: _____

Tempo que levou para concluir a graduação: de _____ a 201 _____

Fez estágio não curricular na Educação Infantil? _____ Quanto tempo? _____

Local: _____, Data: _____/ de _____, de 2014.

Assinatura pesquisadora

Assinatura participante

APÊNDICE D: MODELO DO ROTEIRO PARA NARRATIVA ESCRITA COM COORDENAÇÃO ANTERIOR DO CURSO DE PEDAGOGIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Faculdade de Educação - Av. Paulo Gama, s/nº - Prédio 12.201 – 7º andar,
CEP 90.046-900. Porto Alegre – RS. Tel. 33083428



ROTEIRO PARA NARRATIVA PRODUZIDA PELA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Material desenvolvido para pesquisa de doutorado **Formação (Inicial) em Pedagogia: Um outro olhar para as infâncias**, realizada pela doutoranda Samantha Dias de Lima (samanthalima06@gmail.com), orientada pelo professor Dr. Jaime Zitkoski e co-orientada pela professora Dra. Leni Vieira Dornelles.

- 1) *Como e quando se deu seu ingresso no curso?*
- 2) *Como você vê (papel, relevância) o Ensino Superior hoje para a sociedade contemporânea? Em especial comente sobre a relevância do curso de Pedagogia?*
- 3) *Como você caracteriza o perfil dos alunos iniciantes do curso e dos formandos?*
- 4) *O currículo do curso, no seu ponto de vista, privilegia alguma área de atuação do futuro pedagogo, através de uma maior incidência de disciplinas - temáticas na matriz curricular? Qual ou quais área(s) e a que disciplina(s) você associa?*
- 5) *Com relação ao Projeto Pedagógico do Curso, você tem conhecimento se este expressa algo sobre o trabalho na Educação Infantil (EI)? E sobre o entendimento de Infância? Comente também de que forma você percebe o trabalho do curso acerca dessas temáticas?*
- 6) *Considerando a matriz curricular do curso, você saberia dizer quantas disciplinas são voltadas para o trabalho na Educação Infantil ou sobre a concepção de infância? Quando foram inseridas no curso? E por que foram inseridas?*
- 7) *No seu ponto de vista, estas disciplinas são suficientes para que os formandos saiam preparados para atuar nesta etapa da educação?*
- 8) *O curso proporciona outras ações (estágios, atividades acadêmicas, extensões, trabalhos voluntários, entre outras), além das disciplinas curriculares, relacionadas com a temática da EI e Infância?*

Local: _____, Data: ____/ de _____, de 2014.

Assinatura pesquisadora

Assinatura participante

APÊNDICE E: TABELA 11 - SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS FORMANDOS/ TÓPICO ESCOLHA PELA PEDAGOGIA

Sujeitos da Pesquisa	Escolha pela pedagogia
Ped 1	<p><i>(...) que me levou a escolher o curso de Pedagogia no ano de 2006, ao terminar os meus estudos no Ensino Médio(...), em Caxias do Sul. Primeiramente, desde muito nova sempre gostei muito de estar ao lado das crianças e também durante a minha vida escolar, sempre procurei ajudar os professores quando precisavam de “voluntários”(...).</i></p> <p><i>Além desta identificação pessoal, alguns dos professores que tive durante minha etapa escolar foram muito importantes ao me incentivar com o seu bom exemplo, para que eu também decidisse seguir esta profissão, que chamo de “missão” de vida.</i></p> <p><i>Nesta caminhada, percebo que a Pedagogia é a melhor escolha para quem acredita na transformação das pessoas, na busca constante de conhecimentos, na troca de experiências e vivências que geram o aprendizado para a vida toda, pois acredito realmente que a Pedagogia torna os seres humanos mais “humanos”, capazes de serem sujeitos pensantes, conscientes, críticos, agentes protagonistas da sua própria história no mundo.</i></p> <p><i>O curso de Pedagogia é o primeiro passo que podemos dar quando se quer trabalhar com a Educação e suas variáveis: formal, não-formal e informal.</i></p> <p><i>A Pedagogia dá a base, o suporte inicial que os futuros professores precisam para entender as diversas dimensões sobre a criança, o adolescente, as metodologias, a didática, os recursos, as diversas atividades, os meios e estratégias que podemos realizar e estimular nos alunos para que possam desenvolver as suas capacidades e habilidades, ou seja, para que eles “se encontrem no mundo” e sintam-se parte integrante dele</i></p>
Ped 2	<p><i>Escolhi o curso de pedagogia, mas não para atuar em sala de aula, e sim para ser supervisora escolar.</i></p> <p><i>Eu nunca pensei em toda a minha vida que seria professora eu não me achava capaz, eu entrei no curso muito insegura e me apaixonei aos poucos, vi que realmente eu era capaz, eu me superei em todas as maneiras possíveis a quem nem eu imaginava, com trabalhos, provas, estágios, e meu maravilhoso TCC⁴⁷, que eu acredito que foi um trabalho que valeu a pena (...) hoje eu posso dizer, eu sei escrever com minhas próprias palavras(...)</i></p>
Ped 3	<p><i>A minha escolha pela Pedagogia e pela instituição de ensino se deu em função do Prouni.</i></p> <p><i>Quando ingressei na Pedagogia, estava voltada para o lado empresarial, contudo, fui cursando as disciplinas, conhecendo o que é Pedagogia e o que é ser professor, que quando me formei percebi que eu, realmente, queria estar dentro de uma sala de aula.</i></p>
Ped 4	<p><i>Antes de decidir e escolher pela pedagogia, passei por várias tentativas de cursos, e não foram poucas, foram cinco. Até que em certo momento, resolvi pensar o que eu realmente queria para o meu futuro e conversando com outras pessoas, trocando ideias, resolvi mudar para Pedagogia, e hoje tenho a certeza de ter feito a escolha certa, pois amo minha profissão, ser professor não é apenas gostar de crianças, é ter amor e dedicação pelo que faz.</i></p>
Ped 5	<p><i>A opção pelo curso de Pedagogia deu-se principalmente pelo motivo</i></p>

⁴⁷ O TCC que a aluna se refere foi desenvolvido sobre a avaliação na educação infantil e a escrita dos pareceres descritivos, bem como o significado desses no desenvolvimento da criança e do entendimento da família.

de que vislumbro um futuro aonde os mediadores terão realmente seu papel como pilares da sociedade presente e futura, reconhecida e devidamente remunerados conforme sua participação no desenvolvimento de uma sociedade mais humana e voltada ao saber.

Ped 6

Ainda não sei se escolhi a Pedagogia ou se ela me escolheu. Segundo Aristóteles, "A dúvida é o princípio da sabedoria". Só sei que de primeiro momento, através de pesquisas e estudando a grade curricular do Curso, já sentia grande afinidade por todo contexto que me aguardava.

O entendimento do mundo se manifesta, primeiramente, ao que entendemos por nós, as mudanças começam por cada um de nós, de maneira individual. De acordo com este pensamento, digo que a Pedagogia contribui com possibilidades diversas, descobertas, entendimento e olhar destinadas a infância e consecutivamente cada criança, ou como disse anteriormente, na sua singularidade.

Ped 7

Escolhi a Pedagogia porque queria me aperfeiçoar na maneira de atuar em sala de aula. Considero um curso de alto gabarito pois, dentro da área em que atuo (educador) precisamos estar sempre atualizados e dispostos a aprender sempre mais para, assim, poder ser um verdadeiro educador.

Ped 8

Escolhi o curso de Pedagogia, devido minha vontade de entender mais sobre meus alunos, pois fiz magistério e sentia muita falta em compreender sobre como se dava a aprendizagem para algumas crianças, também sentia muita angústia em perceber que ao lidar com aqueles pequenos meus conhecimentos erram errôneos em diversas atitudes que até então eu achava correta. Sentia falta de conhecer mais teorias que justificassem meu trabalho

Ped 9

Optei pela pedagogia para poder aprender mais sobre a educação, e principalmente para obter mais conhecimento em relação a educação infantil, área em que atuo. Acreditando que através da parte teórica conseguiria melhorar a minha prática, pois trabalhava a quatro anos na ed. infantil, fui buscar conhecimento

Fonte: Autora

APÊNDICE F – TABELA 12 - SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS FORMANDOS/ TÓPICO ESCOLHA PELA INSTITUIÇÃO

Sujeitos da Pesquisa	Escolha pela instituição
Ped 1	<i>(...) em julho de 2010 para morar com o meu esposo, transferi (de Caxias do Sul) novamente meu curso para o cá. Além dos benefícios como proximidade da minha casa e do meu trabalho, facilidade de transporte e deslocamento para a mesma, mensalidade acessível, uma boa infraestrutura (sala de biblioteca, sala de informática, dentre outros), foi uma indicação da minha cunhada que na época estudava na instituição(...).</i>
Ped 2	<i>(...) nessa época consegui um estágio na educação infantil e a instituição que eu havia me matriculado não tinha convênio com a prefeitura de esteio, por esse motivo escolhi a instituição além de ser também bem próxima da minha residência.</i>
Ped 3	<i>Escolhi o ISEE, pois tinha o curso que eu pretendia cursar, era presencial e de fácil acesso.</i>
Ped 4	<i>Quando escolhi a Faculdade Equipe para cursar Pedagogia, decidi por ela, por ser uma faculdade muito próxima de minha casa, porque o contato com colegas e professores é diferente de outras faculdades, por ser uma faculdade onde o curso não é apenas teoria, você aprende praticando e vivenciando muito, com professores qualificados e com total atenção com seus alunos, onde você sai formada não apenas em uma área específica, mas podendo atuar em todos os campos da Pedagogia.</i>
Ped 5	<i>Não mencionou este tema na sua narrativa.</i>
Ped 6	<i>Os primeiros semestres foram de incertezas e descobertas, o “pedagógico” não fazia parte da minha rotina, e as aulas à distância (...), não estavam suprimindo e acompanhando minha busca por conhecimento naquele momento. Com algumas cadeiras concluídas e muita coragem, em um momento de descontentamento, procurei por outra instituição onde me sentisse mais confiante, assim, comecei a cursar Pedagogia (presencialmente) aqui.</i>
Ped 7	<i>Quanto a Instituição, escolhi por ser perto de casa, e claro, pelo nível de aprendizado e profissionais que ali existe. Além do fato de ser acessível financeiramente</i>
Ped 8	<i>Não posso negar que fui muito influenciada por uma colega de escola, onde trabalhávamos juntas na EJA, depois também por questões de acessibilidade</i>
Ped 9	<i>Escolhi a XXX porque várias colegas, da escola onde trabalho, cursavam pedagogia nessa faculdade e davam boas referências.</i>

Fonte: Autora

APÊNDICE G – TABELA 13 - SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS FORMANDOS/ TÓPICO SATISFAÇÃO COM O CURSO: PONTOS FORTES E FRAGILIDADES

Sujeitos da Pesquisa	Satisfação com o curso: pontos fortes e fragilidades
Ped 1	<i>Mais especificamente sobre o curso de Pedagogia da FAE, acredito que contribuiu muito para minha formação profissional, pois aproveitei vários conhecimentos para colocá-los em prática com os meus alunos, mas acredito que seja possível haver uma abordagem maior na questão da Linguagem dos Sinais, na Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos, inclusive com estágios curriculares supervisionados na matriz curricular, talvez futuramente.</i>
Ped 2	<i>Tudo que eu aprendi na faculdade em cinco anos, foi de suma importância para minha formação profissional e com certeza mais que suficiente, tive ótimos professores os quais nunca vou esquecer.</i>
Ped 3	<i>Como minha graduação foi toda nesta instituição, criei vínculos com professores e colegas do início ao fim do curso. O ISEE é pequeno se comparado a outras instituições de ensino da região, contudo, tem esse vínculo e cumplicidade com os alunos que pouquíssimas têm. Acredito que esse é um ponto bem forte da Instituição, outro que também considero é a qualidade de ensino, pois tive ótimos professores. Considerando os pontos fracos, destaco a infraestrutura, principalmente biblioteca, que tem pouquíssimos livros e a maioria velhos e desatualizados. O laboratório de informática também tem muito a melhorar, os computadores são cheios de vírus, lentos e em pequeno número, sabemos que a grande maioria dos alunos leva seu notebook para sala de aula, mas já aconteceu de precisarmos utilizar os computadores da Instituição e estes não atenderem as nossas necessidades.</i>
Ped 4	<i>Não mencionou este tema na sua narrativa.</i>
Ped 5	<i>Acredito que pela proximidade que o ambiente da <u>instituição</u> possibilitou e proporcionou, aonde mestres e alunos convivem em um ambiente de proximidade quase familiar, esse ambiente propiciou ampla e farta discussão sobre o que espera-se de um Pedagogo bem como como alcançar e aplicar as diversas ferramentas de auxílio para termos êxito em nosso objetivo de auxiliar na formação do público discente</i>
Ped 6	<i>Hoje, ainda carrego comigo algumas dúvidas, mas ao mesmo tempo muitas certezas para meu futuro com as decisões que fiz. Sinto muita satisfação em ser estudante de Pedagogia e acredito muito na educação como ferramenta para verdadeiras mudanças na sociedade como um todo, esse é o ponto de partida. Contudo, percebo algumas fragilidades em relação ao Curso, no sentido de ele ainda dar maior enfoque à docência.</i>
Ped 7	<i>É um curso proveitoso, profissionais capacitados mas, dentro do meu leigo conhecimento da área, acredito que deveríamos ter mais aulas práticas, não só leitura de <i>power point</i>, para isso temos livros, polígrafos e muitos assuntos precisam da prática, da troca de experiências. A fragilidade está aí.</i>
Ped 8	<i>Minha satisfação com o curso é plena, pois me traz informações preciosas, a partir do momento que passei cursar a Pedagogia meu olhar sobre minhas práticas mudaram muito, passei a me sentir mais segura e confiante no meu trabalho, foi então que dentro das teorias estudadas pude concretizar o meu trabalho e compreender que cada aluno tem seu tempo de maturação e sua linha de interesse. Talvez as fragilidades existentes neste curso sejam tão mínimas que nem valem a pena serem exaltadas, ou melhor, comentadas.</i>
Ped 9	<i>Gosto do ambiente familiar que a FAE proporciona, tem bons professores, estava crescendo. Posso citar como ponto negativo a</i>

saída de alguns excelentes professores e não substituição deles

Fonte: Autora

APÊNDICE H – TABELA 14 - SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS FORMANDOS/ TÓPICO LEMBRANÇA DAS DISCIPLINAS QUE TRATAVAM DE INFÂNCIA OU TEMÁTICA APROXIMADA & SUFICIÊNCIA DAS DISCIPLINAS

Sujeitos da Pesquisa	Lembrança das disciplinas que tratavam de infância ou temática aproximada e suficiência das disciplinas
Ped 1	<p><i>as disciplinas que abordaram a temática infância e criança no curso de Pedagogia foram bem importantes para esclarecer as minhas dúvidas, aprofundar os meus conhecimentos e conseguir olhar a criança com “outros olhos”.</i></p> <p><i>Caso não estou enganada, foram aproximadamente três disciplinas que trabalharam com esta temática no curso. Para meu entendimento a cerca dessas temáticas, acredito que somente essas disciplinas não são suficientes.</i></p>
Ped 2	<p><i>Tudo que aprendi na faculdade em cinco anos, foi de suma importância para minha formação profissional e com certeza mais que suficiente, tive ótimos professores os quais nunca vou esquecer</i></p>
Ped 3	<p><i>Entretanto, a única experiência que tive foi nos estágios obrigatórios, continuo trabalhando na área empresarial devido à má remuneração dos professores de escolas.</i></p> <p><i>A graduação em Pedagogia tem como base a temática criança e infância, sendo assim, é natural que as disciplinas, direta ou indiretamente, remetam a estes temas. Como por exemplo, a disciplina Corpo e Movimento que trabalhou a questão do lúdico que faz parte do universo infantil. Considerando desta maneira, aproximadamente 19 disciplinas abordaram está temática e o conjunto de informações, que todas estas apresentaram, formou o conhecimento que tenho hoje acerca deste assunto</i></p>
Ped 4	<p><i>Não mencionou este tema na sua narrativa.</i></p>
Ped 5	<p><i>Fui aluno do curso de Pedagogia 2009 a 2013, aonde todas as disciplinas ministradas durante o curso tiveram pleno aproveitamento e foco direcionados para proporcionar a melhor formação possível ao Pedagogo, considerando as diversas áreas aonde podemos atuar, desde a mediação nos anos iniciais, a supervisão, orientação, administração e formação de discentes na sua mais tenra idade, incluindo também a Educação para Jovens e Adultos.</i></p> <p><i>Considero de suma importância a exigência de que todo profissional da educação seja formado em Pedagogia, ou que pelo menos tenha a oportunidade de cursar disciplinas que possibilitem esse profissional saber ouvir e dialogar pedagogicamente</i></p>
Ped 6	<p><i>Acredito que as disciplinas ligadas à infância e a criança sejam, sem dúvida, de suma importância para a formação de bons profissionais da educação, pois são como citei anteriormente, a base de tudo. Não tenho certeza quanto ao número de disciplinas que tive diretamente ligadas a infância, porém acredito que em cada uma delas compreendia a necessidade de voltar a pensar e (re) pensar sobre a minha própria infância e conseqüentemente no rumo em que minhas escolhas refletiram-se e projetaram-se hoje.</i></p> <p><i>Penso que ser Pedagogo (a) é não estar plenamente satisfeito com o que já compreendemos e ir além, buscar mais e mais sempre. Por isto, não sinto que tenha sido suficiente as disciplinas que tive relacionadas a esta questão: infância e criança. Percebo a Pedagogia intimamente ligada ao início de tudo, essência, infância, o que somos e o que queremos ser.</i></p>
Ped 7	<p><i>Na disciplina de FAP de educação infantil (nome correto da disciplina é Didática e organização curricular da Educação Infantil) tivemos alguma coisa, mas não lembro muito bem. Como não lembro, não posso opinar</i></p>

Ped 8

Acredito que todas as disciplinas do curso trataram e tratam dessa temática, mas posso afirmar que em Psicologia essa temática foi muito bem trabalhada, a partir daí pude entender as fases do desenvolvimento do meu aluno e assim perceber o que ele é capaz ou não.

Sim, sem dúvidas todas as disciplinas trabalhadas foram suficientes para sanar as minhas dúvidas a cerca dessa temática, pois em cada disciplina os professores nos trouxeram atividades a serem desenvolvidas em cada fase da infância.

Ped 9

Quanto as disciplinas não lembro exatamente quantas trataram desse assunto em específico sendo que todas de alguma maneira estão ligadas ao universo infantil, mas sendo um tema que não se esgota nunca sempre temos algo a contribuir com o grupo e claro sempre algo novo a aprender

Fonte: Autora

APÊNDICE I – TABELA 15 - SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS FORMANDOS/ TÓPICO CONCEPÇÕES ACERCA DA INFÂNCIA/ CRIANÇA/ EDUCAÇÃO INFANTIL

Sujeitos da Pesquisa	Concepções acerca da infância /criança/educação infantil
Ped 1	<p><i>(...)crianças, elas me passam alegria, energia, são curiosas, sinceras, carinhosas e nos surpreendem com sua simplicidade de enxergar o mundo.</i></p> <p><i>Durante a minha graduação, minha concepção de criança se refere ao ser especial que está nos primeiros anos de vida do seu desenvolvimento e aprendizado, seja ele nos aspectos físico, cognitivo, na linguagem e no aspecto sócio-afetivo; é um ser que precisa de muito carinho, cuidado, amor, compreensão, afeto, dedicação, “limite” no sentido de orientação a respeito das regras e combinações para a melhor convivência.</i></p> <p><i>Para mim, as crianças são presenças iluminadas que veem a este mundo para nos ensinar algumas virtudes como a tolerância, a paciência, o dom de saber ouvir com o coração, a sinceridade e principalmente o amor.</i></p> <p><i>A infância é o período, ou a fase da vida humana em que a criança mais desenvolve as suas capacidades e habilidades, compreende o nascimento até aproximadamente os doze anos, onde é formada a personalidade do ser e despertadas as suas inclinações, os seus dons, as suas “inteligências múltiplas”, como diria Howard Gardner, portanto acredito que cabe ao professor a tarefa e a responsabilidade de saber identificar e melhor trabalhar estas questões, a fim de potencializar o que tem de melhor nas crianças: elas mesmas!</i></p>
Ped 2	<p><i>O educar e o cuidar na Educação Infantil ocorrem simultaneamente à organização de atividades que garantam o direito de brincar das crianças, pois este constitui um espaço sócio-moral fértil na construção dos saberes, considerando-se, também, o direito da mesma aos minutos presentes, a ser o que ela é, um ser brincante. É na educação infantil que tudo começa, é à base de tudo, pois ali o professor está formando um ser para toda vida.</i></p>
Ped 3	<p><i>Dentro de minha concepção, criança é um ser humano que está no período de infância e necessita de atenção e cuidados, e infância é a fase do brincar, do estudar, mas sem a responsabilidade do adulto. A infância hoje vem desaparecendo, pois os pais querem acelerar o crescimento de seus filhos e criam as crianças como se fossem adultos, querem que seus filhos tenham compromissos e responsabilidades como tal, deixando de lado o lúdico que faz parte desta fase</i></p>
Ped 4	<p><i>Minha construção da concepção de infância e criança, é que a infância é uma fase, um período de extrema importância para a criança, para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, para a construção da sua vida adulta, de sua personalidade, suas características, suas relações sociais, culturais, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.</i></p> <p><i>É nessa fase que a criança adquire conhecimentos que levará para toda a sua vida. Ser criança é brincar, sonhar, correr, pular, gritar, chorar, sorrir, cair, levantar, é ser grande e pequeno ao mesmo tempo, é ser o super-herói, é querer ser adulto, ser inocente, é ouvir os mais velhos contarem histórias, é querer ser a princesa ou príncipe da história encantada.</i></p> <p><i>A infância existe desde a antiguidade e, ao longo dos tempos, teve grandes evoluções.</i></p> <p><i>A criança passou a ser reconhecida não apenas como um mini adulto, mas como uma pessoa que, hoje, tem o seu espaço na sociedade.</i></p>

Ped 5	<i>Não mencionou este tema na sua narrativa.</i>
Ped 6	<i>Durante a graduação fui percebendo como a infância é singular, e com isto compreendi a importância que temos na sociedade, enquanto educadores, contribuindo para a formação de cada criança, cada vida que por nós passou ou passará. Podemos ou não, de fato, fazer a diferença na base, no princípio da vida escolar delas, depende de cada um de nós</i>
Ped 7	<i>Nem sempre toda criança tem infância. Ser criança não significa que necessariamente ter infância. Infância deve conter brincadeiras, diversão, felicidade em todos os sentidos. Criança hoje às vezes é mais adulta que os próprios pais</i>
Ped 8	<i>Criança e infâncias são concepções inseparáveis e na infância que preparamos o sujeito para que se torne atuante na sociedade onde está inserido, se bem trabalhado em todas as suas habilidades esse se tornará capaz e crítico diante das problemáticas do cotidiano.</i>
Ped 9	<i>A principal concepção é ter claro que a criança é um ser em desenvolvimento e que somos um espelho para eles, que não adianta falarmos uma coisa e fazermos outra porque em sua inocência eles repetem/imitam nossas atitudes e não o que apenas falamos.</i>

Fonte: Autora

APÊNDICE J – TABELA 16 - SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS FORMANDOS/ TÓPICO ATRIBUIÇÕES DA PEDAGOGA/DO PEDAGOGO NOS FAZERES RELACIONADOS A: INFÂNCIA/CRIANÇA/ EDUCAÇÃO INFANTIL

Sujeitos da Pesquisa	Atribuições da pedagoga/do pedagogo nos fazeres relacionados a: infância/criança/ EI
Ped 1	<p><i>(...) acredito que as atribuições da Pedagoga nos afazeres relacionados à infância e à criança são diversas e de extrema importância na formação dos sujeitos – cidadãos.</i></p> <p><i>A Pedagoga deve olhar a criança com carinho, atenção e cuidado, sem preconceitos ou estereótipos pré-concebidos, deve procurar despertar e descobrir nela as suas capacidades para poder elaborar estratégias que desenvolvam as suas habilidades, trabalhando com diversos recursos visuais, táteis, sensoriais, jogos, livros, fantoches, histórias, teatros, músicas, filmes, livros, brincadeiras, dinâmicas e atividades lúdicas.</i></p> <p><i>A Pedagoga deve olhar a criança como um ser social e em construção, que tem uma história de vida, uma família, experiências e vivências diferentes umas das outras, ela deve analisar a criança como um todo, para que somente assim possa ajudar a criança a se descobrir no mundo e sentir-se feliz por fazer parte dele.</i></p>
Ped 2	<p>Entendo que o professor/educador, além da sensibilidade, deve ser possuidor de conhecimentos que o coloquem em condições de distinguir, no coletivo da sala de aula, as necessidades básicas de cada criança: as necessidades orgânicas, também denominadas biológicas e as necessidades sociais geradas pelo meio e que a criança está inserida. Neste contexto, a prática pedagógica deve se constituir em um processo de ensino-aprendizagem das diferentes linguagens e pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar, de maneira adequada, suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, e possa construir hipóteses sobre o mundo, elaborando sua própria identidade.</p>
Ped 3	<p><i>A Pedagogia é voltada para a criança e infância e esta formação nos possibilita conhecer quem é essa criança, suas necessidades e como mediar o conhecimento para que este seja construído com bases sólidas, não esquecendo a ludicidade que faz parte deste importante período.</i></p>
Ped 4	<p>Acredito que a Pedagoga possui um papel fundamental na vida de uma criança e na fase da sua infância, pois é nesta fase que adquirimos os conhecimentos de valores, moral, cultura, sociedade e entre outros, e o pedagogo tem a responsabilidade de mediar, transmitir estes ensinamentos e aprendizagens para as crianças.</p>
Ped 5	<p><i>Pude aprender e compreender o quão importante é nosso papel na sociedade e que para um mediador focado não existem obstáculos ou desafios que não possam ser vencidos, o de docentes que tive o privilégio de ser aluno apresentou durante o curso um leque tão amplo de alternativas e possibilidades que posso afirmar que considero-me, mesmo ainda não estando atuando plenamente na mediação, preparado para enfrentar as situações do dia a dia de uma sala de aula, de uma supervisão, de uma orientação e inclusive atuar dentro de organizações privadas, aplicando os conceitos recebidos no cotidiano da administração empresarial, situação essa que venho praticando diariamente em minha atual ocupação.</i></p> <p><i>Considero portanto que o Pedagogo é sim um pilar da sociedade além fronteiras do ambiente pura e densamente educacional, ou seja, um Pedagogo tem plenas condições de ocupar espaços em todas as</i></p>

	<i>áreas da sociedade, status esse que sinto-me realizado em ter alcançado e que pretendo especializar-me sempre e continuamente, observando-se obvio as condições prévias para realizar esse contínuo desenvolvimento.</i>
Ped 6	<i>Li certa vez, em algum lugar, que “os professores nem sempre irão lembrar de cada aluno que ensinaram, porém, cada aluno sempre irá lembrar-se do professor que o ensinou”.</i>
Ped 7	<i>Não escreveu sobre este ponto.</i>
Ped 8	<i>Entre tantas atribuições que a pedagogia trouxe ao meu trabalho acredito que vale ser ressaltada que a criança é um ser dotado de vontades e direitos e que o professor deve ser o mediador entre as práticas e o mundo. Cabe ao professor fazer significativos o conhecimentos prévios dos pequenos. A Pedagogia me trouxe um olhar mais sensível em compreender e entender essa criança</i>
Ped 9	<i>A pedagoga deve ter como principal atribuição planejar, ou auxiliar quem precisa de apoio pedagógico, visando o pleno desenvolvimento da criança em cada faixa etária em que se encontra. Com isso colocar em prática as teorias aprendidas no decorrer do curso.</i>

Fonte: Autora

APÊNDICE K – TABELA 17 - SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS FORMANDOS/ TÓPICO TABELA DESEJO DE ATUAÇÃO NA EI APÓS A FORMATURA

Sujeitos da Pesquisa	Desejo de atuação na EI após a formatura
Ped 1	<i>Após minha formatura certamente continuarei a trabalhar com a Educação Infantil, não exatamente como “auxiliar de desenvolvimento infantil”, cargo que ocupo no momento, mas como professora titular da turma, nesta escola ou em outro espaço não-escolar que trabalhe com a primeira infância inclusive, pois me identifico com esta faixa etária, me sinto bem e realizada ao lado das crianças, elas me passam alegria, energia, são curiosas, sinceras, carinhosas e nos surpreendem com sua simplicidade de enxergar o mundo.</i>
Ped 2	<i>Desde o momento em que comecei o curso de pedagogia comecei a fazer estágio na EI (...). Hoje sou professora de EI de uma escola privada, e o meu tempo de estágio foi fundamental ao longo do curso é a prova de fogo se queres ser professora ou não.</i>
Ped 3	<i>No momento, estou esperando um concurso para entrar na área da educação. Após minhas experiências de estágio, percebi que não quero atuar na Educação Infantil, e sim, nos Anos Iniciais. Isso se deve ao fato de eu não ter me identificado com o cuidar de forma excessiva que é relativo à Educação Infantil. As crianças pequenas requerem bastante cuidado, como por exemplo: levar ao banheiro, ensinar a usar os talheres, colocá-los para dormir, observá-los brincando, entre outros.</i>
Ped 4	<i>Depois de formada, pretendo prestar concurso para trabalhar na área de Educação Infantil, por ser maravilhoso e gratificante trabalhar com os pequenos, pois ao longo do caminho com eles, você percebe a evolução e o desenvolvimento de cada um, a Educação Infantil é diferente do Ensino Fundamental onde o professor apenas ensina</i>
Ped 5	<i>Não mencionou este tema na sua narrativa.</i>
Ped 6	<i>Futuramente não sei se atuaria especificamente na educação infantil, posso dizer que hoje penso em seguir caminhando por outros espaços que não-escolares, sem este grau de formalidade que a educação infantil e os anos iniciais (escolas de uma maneira em geral) possuem.</i>
Ped 7	<i>Não pretendo atuar em sala de aula, a não ser na faculdade, pretendo fazer pós direto no mestrado. O fato é que estou apaixonada pela pedagogia hospitalar e pretendo seguir essa área.</i>
Ped 8	<i>A princípio não, pois me identifico muito mais com os anos iniciais.</i>
Ped 9	

Fonte: Autora

APÊNDICE L – TABELA 18 - SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS FORMANDOS/ TÓPICO ESCRITAS À DOUTORANDA

Sujeitos da Pesquisa	Escritas à doutoranda
Ped 1	<i>Oi profe, estou enviando minha narrativa para ajudar na sua tese.</i>
Ped 2	<i>Oi prof. vê se é mais ou menos isso, qualquer coisa me envia novamente. bjo.</i>
Ped 3	<i>Sempre que precisar pode contar comigo! Estou com saudades das suas aulas!!!! Bjos.</i>
Ped 4	<i>Oie Samantha! Desculpe a demora, segue minha narrativa.</i>
Ped 5	<i>Deixo aqui meus mais sinceros agradecimentos por essa oportunidade bem como meus votos de pleno sucesso a doutoranda Samantha Dias de Lima</i>
Ped 6	<i>Oi profe, segue a narrativa.</i>
Ped 7	<i>Não sei se me expressei como seria. Espero ter ajudado</i>
Ped 8	<i>Oi professora! Espero que esteja tudo certo e que as minhas respostas possam somar ao teu trabalho. Boa sorte!!! Ótimo fim de semana!!!.</i>
Ped 9	<i>Espero apesar do atraso poder te ajudar. Bjus .</i>

Fonte: Autora

ANEXOS

ANEXO A: MATRIZ CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO ANALISADA

Sem.	Disciplinas	C.H.	C.H. Teórica	C.H. Prática
1º	Leitura e Produção Textual	80	68	12
	Introdução às Ciências Sociais, Filosóficas e Históricas da Educação	80	68	12
	Psicologia da Educação	80	68	12
	Legislação e Organização da Educação Básica	80	68	12
	Campo Profissional	80	68	12
	TOTAL DO SEMESTRE	400		
2º	Didática	80	68	12
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I	80	68	12
	Educação e Saúde	80	68	12
	Desenvolvimento da Linguagem	80	68	12
	Pedagogia dos Projetos – Abordagem Interdisciplinar	80	68	12
	TOTAL DO SEMESTRE	400		
3º	Didática e Organização Curricular da Educação Infantil	80	68	12
	Fundamentos e Ação Pedagógica em Educação Física	80	68	12
	Construção do Conhecimento Lógico-Matemático na Criança	80	68	12
	Fundamentos da Alfabetização e da Literatura Infantil	80	68	12
	Fundamentos e Ação Pedagógica em Artes	80	68	12
	TOTAL DO SEMESTRE	400		
4º	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	80	68	12
	Didática e Organização Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	80	68	12
	Fundamentos e Ação Pedagógica da Língua Portuguesa I	80	68	12
	Fundamentos e Ação Pedagógica da Matemática I	80	68	12
	Educação Inclusiva	80	68	12
	TOTAL DO SEMESTRE	400		
5º	Informática em Educação	80	68	12
	Fundamentos e Ação Pedagógica de História e Geografia	80	68	12
	Fundamentos e Ação Pedagógica da Língua Portuguesa II	80	68	12
	Fundamentos e Ação Pedagógica da Matemática II	80	68	12
	Arte e Educação	80	68	12
	TOTAL DO SEMESTRE	400		
6º	Corpo e Movimento	80	68	12
	Fundamentos e Ação Pedagógica em Ciências	80	68	12
	Libras – Módulo Básico	80	68	12
	Gestão de Processos Educacionais	80	68	12
	Optativa I	80	68	12
	TOTAL DO SEMESTRE	400		
7º	Planejamento e Avaliação em Ambientes Não-escolares	80	68	12
	Optativa II	80	68	12
	Metodologia de Pesquisa em Educação	80	68	12
	Estágio Curricular Supervisionado I – Educação Infantil	150		
	TOTAL DO SEMESTRE	390		
8º	Estágio Curricular Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	150		
	Monografia - TCC	160		
	TOTAL DO SEMESTRE	310		
	Atividades complementares	100		

		Créditos	Carga Horária
Resumo da Integralização	Total de Aulas para os Conteúdos Curriculares Científico-Culturais	140	2.800
	Total do Estágio Supervisionado	15	300
	Atividades Complementares	5	100
	Total Geral do Curso	160	3200

ANEXO B: EMENTÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO ANALISADA

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	80	1º

EMENTA: Texto: conceito. O texto e seu modo de organização. A narração, a descrição e a dissertação. A construção textual do sentido, compreensão e interpretação. O pensamento reflexivo e as relações lógico-causais na construção do texto. Coesão e seus mecanismos – articuladores e anafóricos. Coerência e as meta-regras: repetição, progressão, relação e não-contradição.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS, FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO	80	1º

EMENTA: Estudo do nascimento da Escola como instituição e sua difusão como costume educativo, das ideias pedagógicas e das práticas educacionais em relação aos diversos contextos históricos e sociais, dando ênfase à sociedade moderna e contemporânea. Considerações sobre a verdade e ideologias na definição de objetivos educacionais. Conceituação filosófica de ética e de moral, relacionando com a educação. Análise da história educacional brasileira. Causas da crise da educação na América Latina.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	80	1º

EMENTA: Introdução ao estudo das origens das teorias psicológicas da aprendizagem (final do século XIX e início do século XX). Os principais sistemas psicológicos da aprendizagem do século XX: Behaviorismo, Gestalt, Construtivismo e suas implicações no ensino. Fundamentos da Psicologia do desenvolvimento humano.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	80	1º

EMENTA: A estrutura do Estado e o ordenamento jurídico do ensino. A partilha de poderes em matéria de educação, entre a união e as unidades federadas. Sistemas de ensino: a educação básica, seus fundamentos legais e responsabilidades das diferentes instâncias administrativas. Fontes das normas jurídicas do ensino em especial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
CAMPO PROFISSIONAL	80	1º

EMENTA: Visa à inserção do aluno no Campo Profissional, buscando compreender as atividades do professor que atua em diferentes contextos da Escola e da Educação Básica. Reflexões sobre as principais questões funcionais do mercado de trabalho do profissional de educação. Órgãos de gestão pública e privada da Educação Básica (CEE, Secretarias de Educação, Sindicatos, ONGs e outros).

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I	80	2º

EMENTA: Análise do desenvolvimento infantil em suas dimensões física, cognitiva, social e emocional: teoria do apego, o período sensorio motor e a formação do símbolo na criança. Estudo das múltiplas formas de expressão da criança: linguagem, brinquedo, desenho, jogo, imitação, entre outras. Enfoque teórico-prático segundo diferentes teorias.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
DIDÁTICA	80	2º

EMENTA: Disciplina de natureza compreensiva do caráter teórico-prático que trata de processos capacitadores para o exercício da docência. Aborda o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva política, histórica e cultural da educação e do conhecimento, além das relações entre a escola, o currículo e a cultura examinando-os à luz de considerações éticas, filosóficas, políticas e epistemológicas. Discute diferentes perspectivas de organização do projeto político-pedagógico.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
EDUCAÇÃO E SAÚDE	80	2º

EMENTA: Compreensão da saúde e educação como fenômenos social, cultural e histórico. Desenvolvimento, saúde e nutrição. Doenças contagiosas na infância. Alimentação e vacinação. A função da escola quanto aos cuidados com o aluno e orientação às famílias, disseminando conhecimentos e valores em higiene, saúde e nutrição. Educação alimentar. Higienização dos ambientes.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	80	2º

EMENTA: Teorias de aquisição da linguagem. Princípios linguísticos. A questão da imitação e da criatividade linguística. Desenvolvimento da linguagem na criança: Fonológico, lexical, sintático e pragmático à luz de diferentes referenciais teóricos. Funções da linguagem infantil; comunicação linguística entre crianças. Linguagem adulta dirigida à criança. Identificação de distúrbios e patologias linguísticas.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
PEDAGOGIA DOS PROJETOS – ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR	80	2º

EMENTA: Contextualização de processos de ensino e aprendizagem. Análise de paradigmas transformadores, interdisciplinares e elucidativos da realidade multicultural. Estudo teórico-prático em ambientes educativos diferenciados. Elaboração, implementação e avaliação de projetos educativos interdisciplinares.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	80	3º

EMENTA: Estudo, discussão e aprofundamento das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Teorias educacionais subjacentes à organização curricular da Educação Infantil. O papel do professor como educador e organizador de situações de ensino. Aspectos teóricos, práticos do planejamento e avaliação.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
FUNDAMENTOS E AÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	80	3º

EMENTA: Fundamentos da Educação Física, a recreação: fundamentos da atividade recreativa. Iniciação aos jogos. Exercícios de imitação e dramatização. Rodas e brinquedos cantados. Exercícios educativos, aplicações. Exercícios naturais. Exercícios corretivos.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NA CRIANÇA	80	3º

EMENTA: Ação e construção do conhecimento lógico-matemático: a interdependência entre experiência física e lógico-matemática. Ação e construção do conhecimento lógico-matemático. Desenvolvimento psicogenético da estrutura numérica e suas relações com as estruturas lógicas elementares. Relações entre a matemática da vida cotidiana, matemática escolar e ciência matemática. Educação matemática, desenvolvimento da autonomia e da cooperação e a reinvenção

da matemática pela criança. A construção do número e das primeiras aprendizagens matemáticas numa perspectiva de trabalho interdisciplinar.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DA LITERATURA INFANTIL	80	3º

EMENTA: Psicogênese da leitura e da escrita. Competência lingüística, desenvolvimento cognitivo e ambiente cultural gráfico. Abordagem histórica e métodos de alfabetização. Fundamentos epistemológicos. Alfabetização e letramento da criança e do adulto. Literatura Infantil: Aspectos teóricos da literatura infantil. Visão histórica. As relações entre a literatura infantil e a escola: a função pedagógica. Realidade e fantasia no texto para as crianças. Os contos de fadas, as fábulas. O humor, a poesia. Histórias sem texto. A ilustração do livro para crianças. O professor como contador de histórias. Autores de Literatura Infantil. As sistemáticas das obras voltadas ao público infantil.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
FUNDAMENTOS E AÇÃO PEDAGÓGICA EM ARTES	80	3º

EMENTA: Artes Visuais na Educação Básica. Construção do conhecimento expressivo infantil (corporal, gráfico, plástico, sonoro), estímulos visuais contemporâneos do contexto social e cultural. Atividades de produção do fazer e do pensar em arte, leitura de imagem fixa e móvel, contextualização, estética e história da arte, atividades e recursos adequados a diferentes contextos escolares.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM II	80	4º

EMENTA: Desenvolvimento afetivo e as bases de estruturação da personalidade. Educação da agressividade, a questão dos limites educacionais. Análise do desenvolvimento e da aprendizagem humana. As dimensões física, cognitiva, social e emocional da criança, jovem e adulto. O estudo do desenvolvimento afetivo e da reestruturação da personalidade em adolescentes e adultos.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
DIDÁTICA – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	80	4º

EMENTA: Aborda as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, as Teorias Educacionais subjacentes à organização curricular dos Anos Iniciais, além do papel do professor como educador e organizador de situações de ensino, enfocando aspectos teóricos e práticos do planejamento e da avaliação. Implicações da ação pedagógica na interação professor x criança x comunidade na escola. Metodologias de projetos de trabalho.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
FUNDAMENTOS E AÇÃO PEDAGÓGICA DA LÍNGUA PORTUGUESA I	80	4º

EMENTA: Conceitos e princípios básicos para o ensino da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da teoria e da prática: a questão da correção da linguagem. Os PCN's de Língua Portuguesa para os anos iniciais. O ensino de língua e a Linguística Textual.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
FUNDAMENTOS E AÇÃO PEDAGÓGICA DA MATEMÁTICA I	80	4º

EMENTA: Ação pedagógica e construção dos conceitos matemáticos pela criança relativos a: números, operações, grandezas e medidas; espaço e espaço e forma, tratamento de informação e suas inter-relações no primeiro ciclo do ensino fundamental. Ênfase no trabalho, no planejamento e no desenvolvimento de uma prática interdisciplinar favorecedora da autonomia e da cidadania,

articulando os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais no ensino da matemática. Discute-se o papel do erro na construção do conhecimento e o problema da avaliação.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	80	4º

EMENTA: Análise histórica da educação especial e das tendências atuais, no âmbito internacional e nacional. Os sujeitos do processo educacional especial. Abordagens teóricas e conceituais na área. Pessoa Portadora de necessidades especiais: normalização e integração. Reflexão crítica de questões ético-político educacionais na ação do educador quanto à integração com portadores de necessidades especiais – portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades. Reconhecimento e compreensão de patologias.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
INFORMÁTICA EM EDUCAÇÃO	80	5º

EMENTA: A instrumentalização digital do professor – domínio de hardwares e softwares. O computador como recurso tecnológico no processo ensino-aprendizagem, sua evolução e formas de aplicação na educação. A Internet em uso na escola: facilidades, desafios e riscos. Softwares educativos. Desenvolvimento de objetos virtuais de aprendizagem.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
FUNDAMENTOS E AÇÃO PEDAGÓGICA DA LÍNGUA PORTUGUESA II	80	5º

EMENTA: A leitura como prática social. Estratégias de leitura. Compreensão e interpretação de textos. Projeto de leitura. A ortografia: aspectos linguísticos e pedagógicos. A produção textual – escrita criativa, funcional. Propostas e correção de textos.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
FUNDAMENTOS E AÇÃO PEDAGÓGICA DA MATEMÁTICA II	80	5º

EMENTA: Ação pedagógica e construção dos conceitos matemáticos pela criança relativos a: números, operações, grandezas e medidas, espaço e forma, tratamento de informações e suas inter relações no segundo ciclo do ensino fundamental. Ênfase no trabalho, no planejamento e no desenvolvimento de uma prática interdisciplinar favorecedora da autonomia e da cidadania, articulando os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais no ensino da matemática. Discute-se o papel do erro na construção do conhecimento e o problema da avaliação.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
ARTE E EDUCAÇÃO	80	5º

EMENTA: Artes Visuais, expressão dramática e musical na Educação Básica. Campos conceituais, saberes, competências e linguagem em arte. Pressupostos da arte na escola. Aproximação e mediação do patrimônio e da obra de arte de diferentes linguagens, original e reprodução. Acesso a arte brasileira em museus de arte, teatros e espaços culturais. Atividades com vivências práticas de produção artística nas diferentes áreas e linguagens corporais, visuais-plásticas e sonoras, elaboração de projetos.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
FUNDAMENTOS E AÇÃO PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA	80	5º

EMENTA: Discussões de propostas pedagógicas dos conteúdos pertinentes ao estudo de história e geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma lúdica e articulada com as demais disciplinas. Introduzindo as noções de tempo e a construção da identidade.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
CORPO E MOVIMENTO	80	6º

EMENTA: Construção de subsídios para a elaboração de projetos de intervenção de Educação Física na Educação Básica. Princípios básicos para a inserção da cultura corporal no Projeto Pedagógico das instituições de ensino. Organização e implementação de práticas pedagógicas que contemplem jogos, danças, esportes e atividades expressivas.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
FUNDAMENTOS E AÇÃO PEDAGÓGICA DAS CIÊNCIAS	80	6º

EMENTA: Aborda a gênese do conhecimento no campo das ciências físico-biológicas, conceitos e princípios básicos da área; tendo como foco a vinculação entre o pensamento infantil com a ciência formalizada, a Educação Ambiental e suas possíveis implicações no trabalho pedagógico.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
LIBRAS – MÓDULO BÁSICO	80	6º

EMENTA: Contextualização das diferentes culturas dos surdos. Aborda aspectos lingüísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a fonologia, morfologia e sintaxe, possibilitando ao aluno o uso dessa língua em contextos reais de comunicação.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	80	6º

EMENTA: A organização da escola enquanto mediação de políticas, de ideologias, de interesses e de finalidades da educação brasileira. Apresentação das diferentes visões teóricas da gestão educacional em ambientes escolares e não-escolares, articulando-as com as práticas do gestor. Compreensão da função gestora do trabalho pedagógico. O currículo como referência básica para o desenvolvimento do processo político-pedagógico e administrativo da escola de educação básica.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
OPTATIVA I	80	6º

Disciplinas pertencentes à grade curricular de outros Curso da faculdade.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM AMBIENTES NÃO-ESCOLARES	80	7º

EMENTA: A Pedagogia contemporânea: conceituação, processos e metodologias facilitadoras da construção do conhecimento e da incorporação de inovações tecnológicas. Conceituação e construção de competências em situações e ambientes institucionais através de planejamento e avaliação adequados aos diferentes contextos.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
OPTATIVA II	80	7º

Disciplinas pertencentes à grade curricular de outros Curso da faculdade.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	80	7º

EMENTA: Aborda os pressupostos da pesquisa qualitativa e quantitativa em educação, com ênfase no planejamento, relato, principais instrumentos de coleta de dados, culminando na elaboração do projeto que norteará a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL	150	7º

EMENTA: Visa a investigação da realidade e a construção de um Projeto Pedagógico Interdisciplinar de intervenção com crianças de 0 a 5 anos em instituições da comunidade, numa perspectiva de participação, reflexão e crítica. Planejamento desenvolvimento e avaliação das atividades junto às crianças e envolvimento nos eventos promovidos pela comunidade escolar. Análise da ação pedagógica e suas determinações.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	150	8º

EMENTA: Visa a investigação da realidade e a construção de um Projeto Pedagógico Interdisciplinar de intervenção em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou EJA escolas da comunidade. Desempenho das tarefas docentes na comunidade escolar, análise da prática pedagógica desenvolvida pelo aluno-mestre em abordagem interdisciplinar e cooperativa. Levantamento e estudo de hipóteses explicativas de fenômenos do processo educativo; exame de alternativas de soluções. Reflexão sobre “ser educador” e a tomada de posição no enfrentamento da realidade pedagógica.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
MONOGRAFIA –TCC	160	8º

EMENTA: Elaboração de um trabalho de cunho científico como resultado da execução de um projeto de pesquisa de laboratório, de campo ou bibliográfica. Consistindo em um trabalho que observa e acumula informações; organiza essas informações e observações; procura soluções e comunica seus resultados.