



FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PANORAMA DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO SISTEMA ACAFE EM SC

Training for teaching in early education: overview of presential degree courses in pedagogy in the ACAFE system in SC

Formación para la docencia en educación infantil: visión general de las carreras presenciales en pedagogía en el sistema ACAFE en SC

Mariana Acórdi Goulart¹, Márcia Buss-Simão²

Prefeitura Municipal de Florianópolis, Florianópolis – SC, Brasil

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – SC, Brasil

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa, em nível de mestrado, que objetivou analisar as configurações curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades catarinenses, elegendo a Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE como *locus* de pesquisa. O sistema ACAFE reúne 16 Fundações Educacionais de Santa Catarina. Do total de 16 instituições de ensino superior que compõe o sistema ACAFE no Estado de Santa Catarina, 13 compuseram o *corpus* de análise da pesquisa em virtude de ofertarem o curso de licenciatura em Pedagogia modalidade presencial no ano de 2020 e pela disponibilidade das informações acerca desses cursos. A Técnica de Análise de Conteúdo foi o recurso metodológico utilizado para a organização e reunião de dados. As análises da pesquisa evidenciaram que muitas ementas dos componentes curriculares trouxeram conteúdos relacionados às especificidades da Educação Infantil, como: organização dos tempos e espaços e o cotidiano da Educação Infantil; documentação pedagógica: observação, registro, planejamento e avaliação, bem como conhecimentos referentes às linguagens, interações e brincadeiras. No entanto, as análises revelaram que ainda é preciso que os currículos dos cursos contemplem mais conhecimentos quanto ao cuidar e educar, a função social da Educação Infantil, a educação dos bebês e as implicações destas especificidades para o exercício da docência na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação Inicial; Pedagogia; Educação Infantil.

ABSTRACT

The article presents the results of a research, at master's level, which aimed to analyze the curricular configurations of Pedagogy courses at universities in Santa Catarina, choosing the Santa Catarina Association of Educational Foundations - ACAFE as the research locus. The ACAFE system brings together 16 Educational Foundations in Santa Catarina. Of the total of 16 higher education institutions that make up the ACAFE system in the State of Santa Catarina, 13 made up the research analysis corpus due to offering the degree course in Pedagogy in person in 2020 and due to the availability of information about these courses. The Content Analysis Technique was the methodological resource used to organize and gather data. The research analyzes showed that many syllabuses of the curricular components brought content related to

¹ Rede Municipal de Florianópolis, Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Professora efetiva de educação infantil. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na pequena infância - NUPEIN/ UFSC. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2862-9754>. E-mail: goulart.mari@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Professora no Departamento de Metodologia de Ensino - UFSC/MEN e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6076-0640>. E-mail: marcia.buss.simao@gmail.com.

the specificities of Early Childhood Education, such as: organization of times and spaces and the daily life of Early Childhood Education, pedagogical documentation: observation, recording, planning and evaluation, as well as knowledge relating to languages, interactions and games. However, the analyzes revealed that it is still necessary for course curricula to include more knowledge regarding care and education, the social function of Early Childhood Education, the education of babies and the implications of these specificities for teaching in Early Childhood Education.

Keywords: Initial Training; Pedagogy; Early Childhood Education.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación, a nivel de maestría, que tuvo como objetivo analizar las configuraciones curriculares de las carreras de Pedagogía en las universidades de Santa Catarina, eligiendo como lugar de investigación la Asociación Catarinense de Fundaciones Educativas - ACAFE. El sistema ACAFE reúne 16 Fundaciones Educativas de Santa Catarina. Del total de 16 instituciones de educación superior que integran el sistema ACAFE en el Estado de Santa Catarina, 13 conformaron el corpus de análisis de la investigación por ofrecer la carrera de Pedagogía de manera presencial en 2020 y por la disponibilidad de información sobre estas carreras. La Técnica de Análisis de Contenido fue el recurso metodológico utilizado para organizar y recopilar datos. Los análisis de la investigación mostraron que muchos programas de los componentes curriculares trajeron contenidos relacionados con las especificidades de la Educación Infantil, tales como: organización de tiempos y espacios y la vida cotidiana de la Educación Infantil, documentación pedagógica: observación, registro, planificación y evaluación, así como conocimientos relacionados con idiomas, interacciones y juegos. Sin embargo, los análisis revelaron que aún es necesario que los planes de estudio de las carreras incluyan más conocimientos sobre el cuidado y la educación, la función social de la Educación Infantil, la educación de los bebés y las implicaciones de estas especificidades para la enseñanza en Educación Infantil.

Palabras clave: Formación Inicial; Pedagogía; Educación Infantil.

SITUANDO A PROBLEMÁTICA

A formação inicial de professoras/es para atuação na educação infantil tem ocupado um lugar significativo na pauta de discussão da agenda política e educacional do sistema brasileiro de educação, especialmente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A partir de então, instaura-se uma grande expectativa quanto à oferta e qualidade da formação de professoras/es no âmbito do ensino superior, resultado da conquista política contra o engendramento de mecanismos de simplificação e aceleração dessa formação.

No âmbito da educação infantil, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), não havia sequer obrigatoriedade de formação inicial para profissionais de creche, pois somente a partir deste marco legal, a educação de zero a seis anos passou a integrar o sistema educacional. Desde essa reordenação legal, a educação infantil tornou-se um direito das crianças, culminando com sua inclusão como a primeira etapa da educação básica, sendo a educação infantil, dessa forma, reconhecida na composição dos níveis escolares do sistema educacional brasileiro, assim como o ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil, ao compor a primeira etapa da educação básica, fez germinar um maior número de pesquisas que pudessem dar visibilidade às especificidades dessas instituições responsáveis pelo cuidado e educação das crianças de zero a seis anos de idade, bem como a preocupação com a formação de professoras/es e as especificidades da educação das crianças pequenas.

Além das conquistas legais citadas, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), estudos e pesquisas já desenvolvidos trouxeram o consenso da importância da formação de profissionais para a qualidade da educação, afinal, como indicam Campos, Füllgraf e Wiggers (2006 p. 100): “Um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço dos professores ou educadores que trabalham diretamente com os alunos”. Nunes, Corsino e Kramer (2011) destacam que trabalhar em creches e pré-escolas exige dos profissionais conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, questões curriculares e pedagógicas, além da compreensão da função cultural e social da creche e da escola. Esses conhecimentos são fundamentais para a elaboração de propostas pedagógicas, organização do tempo e do espaço, planejamento e registro de atividades, acompanhamento do desenvolvimento de cada criança e dos projetos realizados, bem como para o estabelecimento de uma relação eficaz com as famílias e a comunidade — aspectos complexos que exigem uma formação adequada.

Todavia, considerando a recente história da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a formação inicial de profissionais, que deve incluir os conhecimentos necessários para a atuação nessa etapa educativa, ainda está em processo de construção e busca seu espaço e reconhecimento nos currículos de formação inicial. Tanto que, análises dos currículos, a exemplo da pesquisa conduzida por Kiehn (2007), que objetivou investigar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais do país que ofereciam habilitação em educação infantil no ano de 2005, apontaram que essa formação ocorria de forma secundarizada para a educação infantil, oferecida por meio da habilitação específica, geralmente em um espaço de tempo reduzido e concentrado no final do período dos quatro anos de curso, com conteúdos disciplinares restritos. Nos currículos analisados, havia ainda a indicação de poucos conhecimentos que pudessem contribuir, efetivamente, para a compreensão da educação das crianças da educação infantil.

Esse cenário sofre alterações nos currículos de Pedagogia com a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006 (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006). A partir dessa reordenação dos cursos de Pedagogia, na sua tese de doutorado, Albuquerque (2013) analisa os currículos da Pedagogia das universidades federais, após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006, buscando, nesses currículos, especificidades da docência para a educação infantil. Em sua pesquisa, a autora encontra um novo eixo de formação que inclui mais disciplinas voltadas para a educação infantil, dando maior visibilidade à especificidade da formação de professoras/es para atuarem junto às crianças de zero a seis anos.

Gatti e Barreto (2009), ao analisarem 71 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia do país em contexto posterior às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para os Cursos de Pedagogia, identificaram que os currículos desenvolvidos, nesses cursos, apresentam uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso. Nas análises das ementas, as autoras evidenciam que as disciplinas dedicadas à educação infantil dão ênfase a abordagens mais genéricas das questões educativas ou descritivas com

carga horária irrisória no que diz respeito às práticas pedagógicas relativas a esta etapa educativa. Gatti e Barreto (2009) ainda enfatizam que as disciplinas, com conteúdos específicos para a educação da criança pequena, constituem um baixo percentual 3,8% em relação às demais, e apenas 3,4% das disciplinas optativas oferecem aprofundamento na área de educação infantil.

Em outro estudo, que analisou os cursos de Licenciatura em Pedagogia de forma geral, Gatti (2010) encontrou que

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

Pesquisa conduzida por Cavalcante (2014) e Cavalcante e Haddad (2014), acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar a formação de profissionais de educação infantil no ensino superior, chegou ao levantamento de sete trabalhos, a saber: Silva (2003); Oliveira (2007); Martins (2007); Kiehn (2007); Lemos (2008); Almada (2011); e Carmo (2009)³. Das pesquisas selecionadas, as autoras identificaram como objeto de estudo a formação inicial no curso de Pedagogia, sendo que todas analisaram os documentos estruturantes dos cursos. Com base nessas pesquisas, as autoras buscaram compreender as concepções de formação para a educação infantil presentes na estrutura organizacional dos cursos. Entre os dados mais significativos, destacam que:

As pesquisas de Lemos (2008) e Carmo (2010) apesar de trazerem à tona um modelo inadequado de formação, não o denominam de modelo escolar ou escolarizado. Eles enfatizam a baixa oferta de disciplinas específicas para a formação do profissional da EI nos cursos pesquisados e, [...] reconhecem a inadequação da ampla formação oferecida nos cursos de Pedagogia para a formação do professor da criança pequena, a partir da publicação DCNCP/2006 (Cavalcante; Haddad, 2014, p. 9).

As referidas autoras ainda destacam que as investigações conduzidas por Carmo (2011) e Almada (2011) concluem que, mesmo reconhecendo o avanço para a formação inicial em Pedagogia para a educação infantil após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006, ainda é “[...] necessário uma estrutura curricular mais ampla no que diz respeito aos conhecimentos específicos para a educação da criança pequena, além da integração entre os demais níveis e modalidades educacionais” (Cavalcante; Haddad, 2014, p. 11).

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

Nas análises empreendidas, Cavalcante e Haddad (2014) também localizam trabalhos que denunciam a presença marcante, na proposta curricular, de um modelo escolar transposto do ensino fundamental para a formação de professoras/es de educação infantil: traz para a área da educação infantil o

³ Segundo Cavalcante e Haddad (2014), a maioria das pesquisas ainda se referem um período anterior às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia de 2006, no qual era permitido ao curso de Pedagogia uma formação nas mais diversas habilitações, é o caso dos trabalhos que compreendem o período de 2003 a 2008.

mesmo conteúdo e forma de trabalho dos anos iniciais do ensino fundamental, tratando a educação da criança pequena como ensino. Nas palavras das autoras:

A escolarização, [...] evidencia-se pela omissão de temas importantes para a EI como o “desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a ludicidade, o movimento e outros elementos próprios da atividade principal da criança nesse período” [...]. Dessa forma, acredita que a proposta do curso está na contramão do que se vem propondo na atualidade para a educação da criança pequena (Cavalcante; Haddad, 2016, p. 12).

De modo geral, as pesquisas já realizadas indicam que, apesar de alguns avanços observados nas propostas curriculares voltadas à formação inicial em Pedagogia para a educação infantil, após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006, ainda prevalece: a) um número menor de disciplinas que visam a formação para essa primeira etapa educativa – em comparação às disciplinas que preparam para a docência no ensino fundamental; b) uma tendência e perspectiva escolarizante para a pré-escola (4 e 6 anos); e c) uma ausência de disciplinas que tratam do trabalho pedagógico para a creche (crianças, desde bebês, de 0 a 3 anos).

Considerando que, a nível das universidades federais, resultante das pesquisas citadas, já se possui o panorama da incorporação de disciplinas voltadas para a formação inicial em Pedagogia para a educação infantil, após implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia de 2006, avaliamos relevante conhecer e analisar as configurações curriculares dos cursos de Pedagogia nas universidades catarinenses, elegendo a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) como *locus* de pesquisa. O sistema ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas nesse estado por lei dos poderes públicos estaduais e municipais. Com o objetivo de desenvolver o ensino superior em Santa Catarina, 15 fundações educacionais se uniram em torno da constituição de um órgão com as atribuições de planejar, articular e coordenar ações integradas entre elas.

Cabe ressaltar que dentre as instituições que compõe a ACAFE, três são de direito privado sem fins lucrativos e instituídas pelo poder público, conforme segue: a UDESC sendo estadual, FURB⁴ e USJ municipais. As demais são reconhecidas como instituições de direito privado sem fins lucrativos, sendo elas: UNESC, UNIARP, UNIBAVE, UNIFEBE, UNIPLAC, UNISUL, UNIVALI, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ e UNOESC. A Associação agrega uma variedade de instituições que buscam se unir em torno do objetivo comum, que é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico, mas, ao mesmo tempo, mantém suas especificidades, tanto no que concerne à sua natureza, como também mantém sua autonomia na elaboração de seus currículos e Projetos Pedagógicos do Cursos.

A escolha do sistema ACAFE, que reúne Fundações Educacionais de Santa Catarina, incluindo algumas de caráter comunitário e privado, para a realização da pesquisa, justifica-se pelo fato de o setor privado ser responsável por uma significativa parte da oferta dos Cursos de Pedagogia, como indica Vieira (2011, p. 255):

⁴ Em contato com a FURB (e-mail) no dia 29 de março de 2021, fomos informadas que se trata de uma “fundação educacional pública, municipal, instituição comunitária sem fins lucrativos. Porém, seu financiamento é privado, há cobrança de mensalidade”.

Atualmente, a formação inicial superior para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil deve ocorrer no âmbito das universidades e em instituições de ensino superior, de acordo com as novas diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia, mas os cursos existentes estão longe de disponibilizar uma formação de qualidade. Scheibe (2010) aponta a existência de uma enorme fragmentação institucional na oferta atual, sendo o setor privado responsável por 74% das matrículas na licenciatura de graduação, presencial, maioria não universitários, oferecida no horário noturno (Vieira, 2011, p. 255).

Consideramos que os Cursos de Pedagogia das universidades do sistema ACAFE são também um campo de pesquisa rico para análise, portanto, faz-se necessário compreender de que forma a organização curricular desses cursos contemplam a formação para a docência na Educação Infantil e a própria construção conceitual acerca da especificidade da função social, política e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica.

O SISTEMA ACAFE: DEFINIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

De acordo com os dados disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵, o estado de Santa Catarina tem um total de 92 instituições de ensino superior com a oferta do curso de Pedagogia, sendo oito públicas⁶ e 84 privadas⁷. Esse conjunto de instituições no ano de 2019 formou 6.861 estudantes. Desse total, apenas 550 concluíram sua formação em universidades públicas. As/os demais, 6.311, concluíram sua formação superior em instituições particulares/privadas. Número bastante expressivo, que revela a importância de analisar os documentos curriculares que sustentam a formação inicial de grande parcela de professoras/es nos cursos de licenciatura em Pedagogia no estado de Santa Catarina.

O *site* do INEP não diferencia quais das 92 instituições que ofertam o curso de Pedagogia em Santa Catarina são na modalidade presencial e quais são na modalidade a distância (EaD). Entretanto, nesse processo de definição do campo empírico da pesquisa, entendemos como necessária a exclusão dos cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (EaD), por possuírem especificidades que demandam organizações que se diferenciam da modalidade presencial. Essa exclusão também se aporta na indicação apresentada nas bases legais em vigor para a formação inicial de professoras/es, de acordo com o documento: “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, **preferencialmente, de forma presencial**, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (Brasil, 2015, grifo nosso).

Ainda nesse processo de definição do campo empírico da pesquisa, buscamos, dentre essas instituições de ensino superior, similitudes nos seus elementos constitutivos, de organização e regulação. Por isso, definimos as universidades e centros universitários que se vinculam à Associação Catarinense das

⁵ **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019** (ano de realização da pesquisa que origina os dados que subsidiam a escrita deste artigo). Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 3 nov. 2020.

⁶ Federal: IFC, IFSC, UFFS e UFSC; Estadual: UDESC; e Municipal: FMP, FURB (pública e municipal, porém há cobrança de mensalidade, conforme informação fornecida pela instituição) e USJ.

⁷ A nomenclatura utilizada no *site* do INEP não diferencia instituições de ensino superior particulares (com fins lucrativos) e privadas (sem fins lucrativos), conforme o Artigo 19 da LDBEN (Brasil, 1996b): “As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: i) públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; ii) privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; iii) comunitárias, na forma da lei”.

Fundações Educacionais (ACAFE), responsável por integrar as entidades comunitárias mantenedoras do ensino superior no estado de Santa Catarina. Nossa escolha se respalda na função sociopolítica e pedagógica definida para essas instituições, no que compete às ações comprometidas com o ensino, pesquisa e extensão, diferentemente das instituições particulares, que pertencem a algum/a investidor/a ou proprietária/o, com certa autonomia para interferir na formação ofertada.

Desse modo, o processo de mapeamento das instituições de ensino superior da ACADEMIA CATÓLICA DE SANTA CATARINA (ACAFE) ocorreu em *site* oficial⁸, o qual disponibilizava uma relação de 16 instituições, seus respectivos contatos e as regiões de Santa Catarina em que estão localizadas as instituições sede, conforme demonstramos na Figura 1:

Figura 1. Mapa das ICES/ACAFE por região de Santa Catarina.



Fonte: As autoras.

Inicialmente, acessamos o *site* oficial de cada instituição, a fim de identificar a oferta do curso de formação inicial de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial. A intenção de usar a *Internet* como fonte primária para fazer o mapeamento das instituições justifica-se por compreender que, na contemporaneidade, esse instrumento possui uma condição privilegiada como fonte de informação. Assim, compiladas todas as informações necessárias para estabelecermos o primeiro contato e formulamos um e-mail solicitando: i) Matriz curricular (disciplinas) do curso de formação inicial de licenciatura em Pedagogia em vigor no início do ano letivo de 2020; ii) Projeto Pedagógico do Curso (PPC)⁹; iii) Ementas das disciplinas; iv) Distribuição da carga horária por disciplina e a fase¹⁰; e v) Referências bibliográficas utilizadas.

Considerando as definições para o recorte do campo empírico, constatamos que das 16 instituições do sistema ACADEMIA CATÓLICA DE SANTA CATARINA (ACAFE), 13 ofertaram o curso de formação inicial de licenciatura em Pedagogia na modalidade

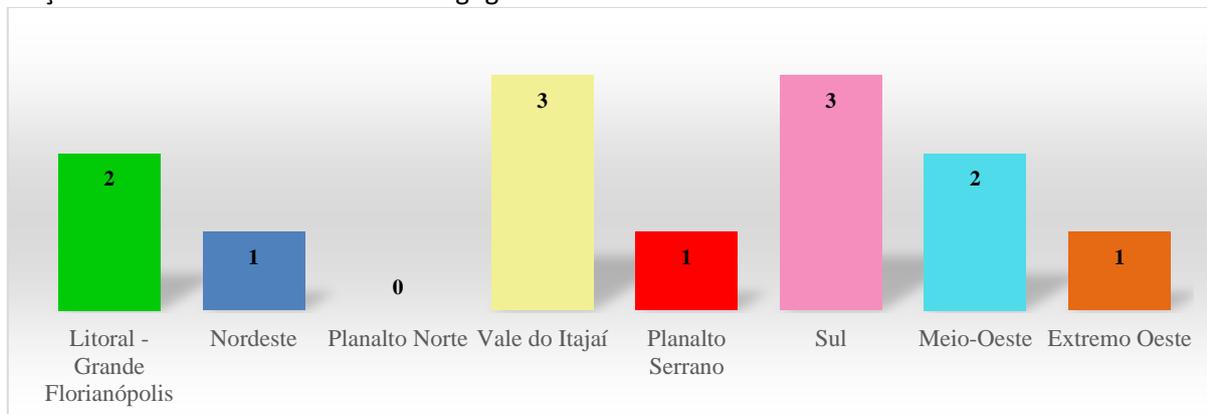
⁸ Disponível em: <https://acafe.org.br/site/>. Acesso em: 1 out. 2019.

⁹ O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um instrumento fundamental para os cursos de graduação, devendo estar orientado pela legislação vigente, concentrando a concepção do curso, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa.

¹⁰ Nesta pesquisa, escolhemos utilizar a palavra **fase** quando nos referimos ao semestre e/ou período, denominações também utilizadas nos documentos curriculares das instituições analisadas.

presencial no início do ano letivo de 2020, distribuídas pelas diferentes regiões de Santa Catarina, conforme apresentamos no Gráfico 1:

Gráfico 1. Distribuição por região de Santa Catarina das ICES/ACAFE com a oferta do curso presencial de formação inicial de licenciatura em Pedagogia.



Fonte: As autoras.

Destacamos que as informações dispostas no Gráfico 1 foram organizadas com base na cidade-sede de cada instituição. Desse modo, constatamos que o Vale do Itajaí e Sul, regiões consideradas grandes centros urbanos, sendo também caracterizados como regiões litorâneas, concentram o maior número de instituições com a oferta do curso presencial de formação inicial de licenciatura em Pedagogia. Na região do Planalto Norte, não identificamos instituições de ensino superior da ACADEMIA de Santa Catarina com a oferta desse curso na modalidade presencial.

A partir deste levantamento, realizado no início do ano letivo de 2020, elegemos as instituições com a oferta do curso presencial de formação inicial de licenciatura em Pedagogia. Assim, as análises se concentram nos documentos curriculares de 13 instituições de ensino superior do sistema ACADEMIA de Santa Catarina. Apoiadas numa organização por nós definida, listamos no Quadro 1 as instituições e os respectivos documentos curriculares reunidos como *corpus* documental da pesquisa.

Quadro 1. Relação das ICES e seus respectivos documentos reunidos

Instituições	Matriz curricular	PPC	Ementa	Carga horária	Fase / período / semestre	Referências bibliográficas
FURB	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UNIBAVE	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UNIVALI	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
USJ	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UNISUL	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UNOCHAPECÓ	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
UNESC	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UDESC	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UNIVILLE	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UNIPLAC	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
UNIARP	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
UNIFEBE	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
UNOESC	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
TOTAL: 13	13	9	12	13	12	8

Fonte: As autoras.

O Quadro 1 revela a reunião das matrizes curriculares (relação de disciplinas) com a carga horária das disciplinas das 13 instituições definidas como campo empírico. Cabe ressaltar que não localizamos as ementas das disciplinas da UNIVALI¹¹. Também reunimos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de nove instituições e as referências bibliográficas de oito instituições.

Ao findar o processo de reunião dos documentos curriculares e esgotar as possibilidades de contato com as instituições de ensino superior do sistema ACADE, lançamo-nos, mais efetivamente, aos procedimentos da Técnica de Análise de Conteúdo, dedicando-nos à *pré-análise*, fase que corresponde às “[...] buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais [...] com vistas à elaboração de um plano de análise” (Franco, 2003, p. 43). Assim, por meio da *leitura flutuante* (Bardin, 1977; Franco, 2003), atividade relativa à fase de *pré-análise*, estabelecemos os primeiros contatos com os documentos curriculares reunidos, permitindo conhecermos os textos, os conteúdos e as mensagens neles contidos, para assim definirmos o *corpus* de análise.

¹¹ No contato estabelecido com instituição UNIVALI, recebemos a orientação de entrar no seu site oficial para acessar as informações. Essa instituição já havia respondido ao primeiro e-mail enviado com a solicitação dos documentos curriculares com essa mesma orientação, no entanto, no site oficial da instituição não localizamos as ementas das disciplinas.

ADENTRANDO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO SISTEMA ACAFE

Depreendemos que os currículos são considerados campos de lutas e embates e os documentos curriculares, de cada Instituição, carregam a história e o contexto em que foram criados, tendo em conta perspectivas de formação de professoras/es. Os cursos se adequando às leis, efetivam reformas e atualizações em que inserem e/ou retiram componentes curriculares, aumentam ou diminuem cargas horárias, constituindo-se e reconstituindo-se, desse modo, em um processo complexo, de embates de forças, com disputas de relações de poder que procuram garantir e contemplar conhecimentos e implementar os currículos de cursos superiores.

No que diz respeito ao Ensino Superior, as políticas educacionais, por exemplo, influenciam diretamente os conteúdos e componentes curriculares, a organização curricular dos cursos, a forma como se apresentam, se organizam e ofertam a formação. Em se tratando dos cursos de Pedagogia, as Instituições têm certa autonomia nessa organização, o que também depende de batalhas travadas dentro do próprio curso, do que professoras/es desse curso defendem, o que se privilegia estudar e o que querem para essa formação. Scheibe (2007a) já alertava que as mudanças curriculares nos cursos de Pedagogia e na formação de professoras/es no Brasil foram influenciadas e movidas por políticas econômicas e neoliberais que adentraram a área da educação desde meados dos anos 1990. Nesse período já existiam intensos debates acerca da identidade dos cursos; de um lado a defesa de uma formação de professoras/es em nível de Ensino Superior, ou seja, em curso de Pedagogia, de outro, a defesa por outros locais e modos de formação.

De acordo com Scheibe (2007a, p. 2), “[...] a polêmica em torno deste curso, já é acentuada desde o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que previu a criação de Escolas Normais Superiores no país”. No artigo 62 da LDB (Brasil, 1996) há a previsão de uma formação mínima para professoras/es atuarem com Educação Infantil e Ensino Fundamental, que seria uma formação com apelo mais técnico e que, de certa forma, descaracteriza a formação que privilegia uma base docente e crítica de professoras/es. Scheibe (2007b) lembra que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006 foram uma tentativa de superar as dicotomias entre Licenciatura e Bacharelado na formação nos cursos de Pedagogia e, sobretudo, prezar por uma formação superior com base na docência, pesquisa e gestão para o exercício da profissão. Compreendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006 garantem algo para além da LDB de 1996, que definia o Curso de Pedagogia como um bacharelado e, de certo modo, a contraria, definindo que o curso deve ser mais que o bacharelado, isto é, ter como base de formação o exercício da docência.

Assim, entendemos que a formação em nível Superior privilegia muito mais uma formação de sujeitos críticos e reflexivos, subsidiando teórica, conceitual e reflexivamente as/os professoras/es para lidar com a profissão e com a ação educativa e pedagógica. Todavia, como já registrado em pesquisas como a de Triches (2016), ainda há debates calorosos de como deve ser o percurso formativo dessa/e profissional; se o curso de Pedagogia deve ser separado em Licenciatura e Bacharelado, bem como se deve

focar na docência ou nas teorias, na pesquisa e na gestão. Entretanto, não é nossa intenção aprofundar a complexa disputa que envolve a formação em Pedagogia. O objetivo aqui é apenas situar o debate, traçando o percurso marcado por disputas, consensos e dissensos, que deram origem às políticas educacionais vigentes, representadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica de 2015¹².

Focando nossa análise na formação para a docência na primeira etapa da educação básica, os dados da pesquisa realizadas e aqui apresentados, objetivaram saber se os cursos de Pedagogia do Sistema ACAFE contemplam, em seus currículos, conhecimentos para o exercício da docência nessa primeira etapa educativa. Para melhor aproximação aos dados, procedemos a codificação do material, utilizando as *unidades de registro* e as *unidades de contexto*, como orienta Bardin (1977), a partir de uma descrição e exploração dos materiais para chegarmos na codificação. A codificação se configura em uma transformação de dados brutos, por meio do recorte (escolha das unidades de registro), da enumeração (regras de contagem) e da agregação (definição das categorias) a uma representação do conteúdo de forma esclarecedora. Desse modo, entendemos que codificar é tratar os dados para compreender o que há de pertinente no conteúdo. Nessa seara, Bardin (1977, p. 103) demarca que, “[...] tratar o material é codificá-lo”. A Codificação verifica-se por meio da definição da *unidade de registro* e da *unidade de contexto*. Iniciamos pela *unidade de registro*, que segundo Bardin (1977):

É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequência. Expressa a menor parte do conteúdo registrado (por exemplo: *a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento, o documento*) (Bardin, 1977, p. 104).

A princípio, no procedimento de codificação, elegemos a palavra como unidade de registro e a frequência como regra de enumeração, considerando que estes oferecem elementos para uma visualização geral e quantificação acerca das presenças e ausências das temáticas eleitas na pesquisa nos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da ACAFE.

Bardin (1977, p. 105) destaca que o uso da palavra como *unidade de registro* permite fazer “[...] a distinção entre palavras plenas e palavras vazias; e efectuar a análise de uma categoria de palavras: substantivos, verbos, advérbios a fim de se estabelecerem quocientes”. Já a frequência é o que possibilita identificar o número de ocorrências de uma *unidade de registro*. Como pontua Vala (1999, p. 118): “[...] quanto maior foi o interesse do emissor por um dado objeto, maior será a frequência de ocorrência, no discurso, dos indicadores relativos a esse objecto”. Assim sendo, localizar a frequência das palavras eleitas revela o interesse e a relevância (ou não) desses conhecimentos nos cursos presenciais em Licenciatura em Pedagogia em análise.

¹² Consideramos importante demarcar, como movimento de resistência, ignorar as Diretrizes CNE 2/2019 que revogam as Diretrizes CNE 2/2015. No entanto, cabe demarcar que temos ciência do documento e que trazem prejuízos e impactos para a formação docente e formação humana, do nosso ponto de vista. Esse documento se posiciona alinhado à Base Nacional Comum Curricular, que acaba formatando os processos educativos das crianças quando institui uma única base a ser seguida, assim como formata os processos criativos e a *expertise* docente, com intuito de privilegiar um tipo de educação para manutenção da sociedade capitalista.

As palavras: *Educação Infantil, Anos Iniciais/Ensino Fundamental, criança, infância e aluno*, definidas a priori por nós, orientaram as buscas nos componentes curriculares (títulos e ementas) dos cursos das diferentes IES, atendendo aos objetivos da pesquisa, pois compreendemos que elas revelaram um panorama de ausências, presenças e maior ou menor frequência das temáticas nos cursos, e trouxeram uma primeira aproximação aos currículos. Numa busca, sem quantificação, em todas as ementas dos componentes curriculares, atentamos a outras palavras relacionadas à especificidade da Educação Infantil, como: educação da infância; educação de crianças de 0 a 6 anos de idade; educação e cuidado; bebês e crianças de 3 a 5 anos.

Com relação à contagem das palavras, iniciamos pelos títulos dos componentes curriculares, para uma visão geral do que os cursos oferecem. Depois, seguimos por uma busca pelas mesmas nas ementas das disciplinas, com intuito de uma visão mais específica acerca dos contextos e localização das palavras, a fim de uma aproximação das concepções e significados. A frequência permitiu identificar, se contempladas, quantas vezes essas palavras apareceram nos currículos, quantas horas destinadas para essas disciplinas e em que fase foram propostas.

Primeiramente, buscamos identificar os componentes curriculares que contemplavam, em seus títulos, as palavras *Educação Infantil*. Em cada uma das 13 Instituições, identificamos 32 componentes curriculares que trouxeram as palavras *Educação Infantil* em seus títulos, distribuídas pelos diferentes currículos. No Quadro 2, é possível visualizar os nomes dos componentes curriculares que trazem *Educação Infantil* no título, em que fase são oferecidas, sua carga horária, o número de componentes na IES e a porcentagem (calculada tendo em conta o total de componentes curriculares e a carga horária de cada Curso).

Quadro 2. Componentes curriculares que levam no título as palavras: educação infantil.

INSTITUIÇÃO ACADEMICA	NOME DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE LEVAM EDUCAÇÃO INFANTIL NO TÍTULO	FASE	CARGA HORÁRIA	NÚMERO DE COMPONENTES CURRICULARES E PORCENTAGEM
FURB	Estágio Curricular I- Educação Infantil	2ª	72h	2 4,08%
	Estágio Curricular II- Educação Infantil	3ª	72h	
UNIVILLE	Cotidiano e Prática na Educação Infantil (0 a 3 anos)	2ª	72h	4 8,0%
	Cotidiano e Prática na Educação Infantil (4 a 5 anos)	3ª	72h	
	Estágio Curricular Supervisionado- Educação Infantil I	4ª	144h	
	Estágio Curricular Supervisionado- Educação Infantil II	5ª	90h	
UNIVALI	Fundamento e Metodologia da Educação Infantil I	1ª	60h	2 4,0%
	Fundamento e Metodologia da Educação Infantil II	4ª	60h	
UNIFEBE	Metodologia da Educação Infantil	5ª	70h	2 4,55%
	Planejamento e Avaliação na Educação Infantil	5ª	35h	
UNISUL	Princípios legais e teóricos na educação infantil	3ª	60h	4 8,16%
	A Organização do tempo e espaço na educação infantil	4ª	60h	
	Currículo, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil	4ª	60h	
	Estágio Supervisionado de Pedagogia na Educação Infantil	4ª	120h	
UNESC	Processos Pedagógicos da Educação Infantil	4ª	72h	2 3,52%
	Estágio Supervisionado I (Educação Infantil)	5ª	72h	
UNIBAVE	Educação Infantil I	3ª	60h	2 3,39%
	Educação Infantil II	4ª	45h	
UDESC	Organização e Gestão da Educação Infantil, Anos iniciais e EJA	4ª	72h	2 3,64%
	Planejamento e Avaliação na educação infantil	5ª	90h	
USJ	Docência na Educação Infantil	4ª	68h	2 4,35%
	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	5ª	136h	
UNIPLAC	Projeto Pedagógico e Cotidiano na Educação Infantil	5ª	40h	1 2,22%
UNOESC	Teoria e práticas da Educação Infantil I	3ª	80h	4 7,84%
	Teoria e práticas da Educação Infantil II	4ª	40h	
	Prática e Investigação na Educação Infantil	5ª	80h	
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	6ª	120h	
UNOCHAPECÓ	Organização do Processo Educativo- Fundamentos da Educação Infantil I	2ª	80h	2 3,17%
	Organização do Processo Educativo- Fundamentos da Educação Infantil II	2ª	80h	
UNIARP	Fundamentos e Metodologia da educação infantil	NI	60h	3 5,17%
	Ludicidade na Educação Infantil e Anos Iniciais	NI	60h	
	Musicalidade na Educação Infantil e Anos Iniciais	NI	60h	
TOTAL			2.362h	32

Fonte: As autoras.

Ao observar o Quadro 2, identificamos que nove das Instituições preveem apenas um ou dois componentes curriculares que trazem no título as palavras *Educação Infantil*. Somente quatro Instituições previram três ou quatro componentes curriculares contendo a denominação *Educação Infantil* nos títulos.

Quanto ao total de carga horária destes componentes curriculares, no quadro é possível visualizar que oito IES dispuseram carga horária de 105h até 180h para componentes curriculares com as palavras Educação Infantil no título, são elas: FURB, UNIVALI, UNIFEBE, UNESC, UNIBAVE, UDESC, UNOCHAPECÓ e UNIARP. Esse número de horas aumenta em quatro IES, totalizando 204h na USJ e 300h ou mais, na UNIVILLE, UNISUL, UNOESC. Percebemos que a maioria das IES destinaram cargas horárias parecidas relacionadas à Educação Infantil e que apenas três delas apresentaram um número maior de componentes curriculares. Entre estes dados, chama atenção o fato de algumas IES ofertarem componentes curriculares de Educação Infantil prevendo um número muito baixo de horas, como as seguintes: 35h (UNIFEBE), 40h (UNIPLAC e UNOESC) e 45h (UNIBAVE).

Transformando estes dados em porcentagem, podemos afirmar que, nos cursos Presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Sistema ACADE, os percentuais se aproximam dos dados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009) ao analisarem 71 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia do país. Gatti e Barreto (2009) evidenciaram que os componentes curriculares específicos para a Educação Infantil constituem um baixo percentual, somando 3,8% em relação ao conjunto de componentes curriculares dos Cursos. Cabe ressaltar, no entanto, que as porcentagens aqui são um pouco mais animadoras, oscilando entre 8,16% e 2,22%, chegando ao percentual médio de 4,73%.

Quanto aos títulos dos componentes curriculares, percebemos que apenas alguns deles se repetiram entre as matrizes curriculares das diferentes Instituições, são eles: Fundamentos da Educação Infantil, Metodologia da Educação Infantil, Fundamentos e metodologias da Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Os componentes, em sua maioria, estiveram voltados aos Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, assim como organização do tempo e do espaço, cotidiano e prática pedagógica, além das disciplinas de estágio obrigatório. Identificamos, também, componentes curriculares relacionadas à Musicalidade e à Ludicidade que pretenderam contemplar tanto Educação Infantil, quanto Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Destacamos o componente curricular Cotidiano e Prática na Educação Infantil (0 a 3 anos), da UNIVILLE, que anunciou importante discussão sobre os bebês no seu currículo para formação de professoras/es. Cabe também ressaltar que apenas a UNIVILLE e a UNISUL implicaram componentes específicos para a educação e cuidado com bebês, sendo ofertadas nas 2ª e 3ª fase dos cursos. Dado que ratifica os alertas, de pesquisas já realizadas, de que, apesar dos avanços observados nas organizações curriculares de cursos de Pedagogia nas Universidades Federais quanto à formação para docência na educação infantil, após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006 (Brasil, 2006), há ainda uma ausência de disciplinas que tratam do trabalho pedagógico para a creche (crianças, desde bebês, de 0 a 3 anos).

Na FURB, chamou atenção a oferta dos componentes curriculares de estágios obrigatórios em Educação Infantil na 2ª e 3ª fases do curso, mesmo que compreendamos a importância da necessidade das

relações entre teoria e prática na formação. Por outro lado, destacamos os possíveis riscos desse contato prematuro, sem que se tenha uma base teórica consolidada para a ação docente com as crianças.

Por fim, cabe ainda demarcar que compreendemos que outros componentes curriculares poderiam tratar da temática sem, necessariamente, trazer as palavras no título, dado que compreenderemos melhor no cruzamento das análises dos títulos com as ementas.

EDUCAÇÃO INFANTIL: AUSÊNCIAS, PRESENCAS E FREQUÊNCIAS NAS EMENTAS

Em busca de respostas quanto às presenças, ausências e frequências de conhecimentos bases para a formação e atuação na educação infantil, partimos para o exercício de quantificação e de contagem da frequência das *unidades de registro* nas ementas dos componentes curriculares de cada IES. Concomitantemente, amparadas em Bardin (1977) e Franco (2003), rastreando as *unidades de registro* e analisamos as *unidades de contexto*, visto que uma *unidade de contexto* “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro” (Bardin (1977, p. 107).

Com o intuito de compreender as ausências, as presenças, as frequências e as concepções da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia das IES, realizamos a leitura atenta a fim de localizar o que trazem as ementas das disciplinas. A partir da geração de relatórios, identificamos as *unidades de registro* e construímos um quadro para organização das IES, com as respectivas unidades de contextos, contabilizando as frequências das palavras eleitas. No Quadro 3, detalhamos as ocorrências para *Educação Infantil*:

Quadro 3. Ocorrência de palavras nas ementas dos componentes curriculares.

IES	Educação Infantil
FURB	14
UNIVILLE	11
UNIVALI	-
UNIFEBE	9
UNISUL	6
UNESC	7
UNIBAVE	17
UDESC	16
USJ	21
UNIPLAC	6
UNOESC	13
UNOCHAPECÓ	19
UNIARP	10
TOTAL	149

Fonte: As autoras.

Ao atentar aos dados do Quadro 3, contabilizamos uma recorrência de 149 vezes a palavra *Educação Infantil* nas ementas dos componentes curriculares das diferentes IES. Na UNIFEBE, UNISUL, UNESC e UNIPLAC, a terminologia Educação Infantil surgiu de seis a sete vezes; na UNIVILLE, UNOESC e UNIARP, de onze a treze vezes; enquanto nas demais, FURB, UNIBAVE, UDESC, USJ e UNOCHAPECÓ, ocorreu de 14 a 21 vezes. Em diálogo com os dados do Quadro 2, que apresenta os componentes curriculares com a terminologia 'educação infantil' em seus títulos, chama a atenção a frequência registrada na UNIBAVE e na UNOCHAPECÓ. Ambas as instituições apresentaram apenas dois componentes curriculares que incluíam 'Educação Infantil' nos títulos, mas registraram, respectivamente, 17 e 19 ocorrências dessa terminologia nas ementas dos componentes. Da mesma forma, cabe destacar que, entre todas as instituições, a USJ contabilizou o maior número de ocorrência da Educação Infantil nas ementas dos componentes curriculares, no entanto, apenas dois componentes contemplaram as palavras Educação Infantil nos títulos.

Já a UNISUL, que contabilizou quatro componentes curriculares com a Educação Infantil nos títulos, chama atenção por trazer apenas seis vezes as palavras nas ementas dos componentes ofertados. Alguns componentes curriculares, mesmo os específicos de Educação Infantil, contemplaram a palavra nos títulos, porém não nas ementas. Outros componentes curriculares, que não são específicos da Educação Infantil, foram localizados nas ementas, outras ainda trouxeram a palavra infância, demarcando a infância alargada de 0 a 12 anos, articulando conhecimentos para o exercício da docência, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para além da especificação das duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental), atentamos para o fato de que as ementas da FURB e UNIVILLE trouxeram, recorrentemente, a Educação Básica, em particular, em componentes curriculares de Alfabetização e Letramento e nas Metodologias e Fundamentos (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências), abordando conhecimentos para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Identificamos também que na UNESC, UNIBAVE e UNOCHAPECÓ, muitos componentes curriculares abordaram conhecimentos para o exercício da docência na Educação Básica, ou seja, agregando as duas etapas: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste movimento, na UNIBAVE e FURB, ao agregar conhecimentos para as duas etapas, evidenciamos que as ementas que abordaram a alfabetização e o letramento, com ênfase na aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, não os diferenciam dos processos de escolarização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conceito de alfabetização e de letramento; Abordagens de ensino e Métodos de alfabetização. Planejamento e Avaliação no ciclo alfabetizador. Formação do professor alfabetizador numa perspectiva de letramento (Educação Infantil e Anos Iniciais) (UNIBAVE - Alfabetização e Letramento - 3f, 60h).

Nas ementas de componentes curriculares das Metodologias de Ensino, localizamos também enunciados, numa perspectiva de escolarização, visando a apreensão e aquisição de conteúdos como Matemática e Língua Portuguesa:

Educação Matemática: conceitos e fundamentos. Matemática na Educação Infantil. Alfabetização Matemática e Letramento Matemático. Propostas Curriculares oficiais do Ensino de Matemática. Conceitos e metodologias relacionados a Número e Operações com Números Naturais. Conceito e metodologias relacionados ao Sistema de Numeração Decimal (FURB - Teoria e Prática Pedagógica em Matemática I - 3f, 72h).

Conteúdos e metodologias do ensino de Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise e reflexão sobre a língua. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa. Análise e seleção de livros didáticos. Currículo, planejamento e avaliação no ensino da língua portuguesa (UNIBAVE - Estudos Teórico- práticos do Ensino de Português I - 4f, 60h).

Abordagem teórico-prática de tipo textual e gênero textual na Educação Infantil e Anos Iniciais. Abordagem prática dos gêneros da ordem do narrar e do descrever. Sequência didática. Abordagem teórico-prática de leitura, oralidade, escrita e análise linguística (UNOESC - Teoria e Práticas da Língua Portuguesa - 5f, 80h).

Ao atentar às ementas destes componentes curriculares, podemos verificar o quanto ainda é difícil desassociar a função social da Educação Infantil da função própria dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja base pauta-se na escolarização e aprendizagem de conteúdos característicos do Ensino Fundamental. Nesse caso, a Educação Infantil aparece diretamente vinculada com a apreensão de conceitos e fundamentos da Matemática e Língua Portuguesa. Nos questionamos quando as ementas citam: “*Conceito e metodologias relacionados ao Sistema de Numeração Decimal*”; “*Análise e reflexão sobre a língua*”; “*Abordagem teórico-prática de tipo textual e gênero textual*”, pois, apesar de citarem também a Educação Infantil, denotam conteúdos pertencentes ao Ensino Fundamental e à antecipação do aprendizado da Matemática nos moldes do Ensino Fundamental. Ou quando, nas ementas, o conhecimento do Ensino de Matemática é direcionado exclusivamente para a Educação Infantil, como na ementa que segue, em que ganha centralidade conhecimentos sobre “*operações matemáticas, sistema de numeração decimal*”, “*pensamento numérico e operativo*”:

As principais tendências do modo de organização do ensino da Matemática. Concepções referentes a matemática na Educação Infantil. Diferentes abordagens do desenvolvimento do pensamento conceitual matemático, na criança da Educação Infantil. Pensamento numérico. Pensamento operativo. Tratamento de informação (UNIBAVE - Estudos Teórico-práticos do Ensino de Matemática I - 4f, 60h).

Enfatizamos que, na Educação Infantil, as crianças podem e devem, como indica a Resolução CNE/CEB nº5 (Brasil, 2009, p. 03), viver práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” e também: “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. O que nos causou inquietação foi a previsão

de que as crianças aprendam a resolver operações e questões mais complexas, como as mencionadas nas ementas, que não contemplam as especificidades da função social da Educação Infantil.

Dados que demonstraram o quanto ainda é difícil demarcar as especificidades da função social da Educação Infantil da função própria da escola, cuja base pauta-se na escolarização e aprendizagem de conteúdos característicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sabendo que os conhecimentos e conteúdos de metodologias de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências também são importantes para a docência com as crianças de 0 a 6 anos de idade, que sentidos temos dado aos conhecimentos relacionados a esses campos disciplinares?

Análises realizadas a partir das unidades de registro e contexto das ementas revelam componentes curriculares que abordam os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Infantil, incluindo temas como a História da Educação Infantil, as perspectivas atuais das políticas de atendimento, o acesso à Educação Infantil, a organização curricular, a administração e gestão da Educação Básica, além da legislação vigente sobre a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Também são identificados componentes curriculares cujas ementas indicam o tratamento das concepções de Educação Infantil, baseadas nas aprendizagens das crianças, a partir dos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular.

Diretrizes Curriculares para o processo de alfabetização. Planejamento de ações para a alfabetização. Ação docente na Educação Infantil, Anos Iniciais e em EJA. Bases conceituais e os documentos oficiais Nacionais (BNCC (2017) e DCNEB (2013) (USJ - Alfabetização e Letramento I - 4f, 68h).

O currículo da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da EJA. Bases conceituais e os documentos oficiais Nacionais (BNCC (2017) e DCNEB (2013) (USJ - Estrutura do Funcionamento da Educação Básica - 3f, 68h).

A inclusão destes componentes curriculares sugere que, nessas instituições, os currículos já foram alinhados com a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, revelando uma formação que segue a Base Nacional Comum Curricular (2017). Localizar essas disciplinas, já compondo os currículos no ano de 2020, revelou também um aligeiramento desse processo, considerando ser uma resolução recente e que efetivamente houve pouco tempo para sua apreciação, discussão e análise.

Ao buscar, nas ementas, a partir das *unidades de registro e contexto*, elementos que pudessem indicar conhecimentos que contribuam e subsidiem uma formação docente que privilegie as especificidades da Educação Infantil, identificamos algumas presenças, de forma mais recorrente, quanto às especificidades desta etapa educativa, como: propostas pedagógicas e organização dessas e a qualidade da Educação Infantil; a organização dos tempos e espaços e da prática pedagógica com as crianças e o cotidiano da Educação Infantil; as interações e as brincadeiras, a socialização das crianças, as interações sociais entre pares, as vivências e práticas com brinquedos, brincadeiras, linguagens e expressões que permitem o desenvolvimento das crianças, as relações com as famílias, a docência com as crianças

pequenas e as ferramentas para ação pedagógica: isto é, a documentação Pedagógica (observação, registro, planejamento e avaliação).

Outros componentes curriculares, relacionados às especificidades da Educação Infantil, abordaram temas como ética e estética na Educação Infantil, culturas infantis, a infância de 0 a 12 anos, além de enunciados que evidenciam o trabalho interdisciplinar característico dessa etapa, como: investigação do espaço geográfico, artes e formação estética, construção do conceito de número, ciências naturais, ciências sociais e linguagem (oral, escrita e corporal).

Ao nos debruçar sobre as ementas reunidas, também consideramos relevante conhecer quais concepções de criança e infância são privilegiadas nos currículos de formação, pois estas serão base para professoras/es, nas suas relações educativas e pedagógicas. O modo como professoras/es compreendem a infância e as crianças é definidor das suas ações para e com as crianças, sendo essas concepções determinantes para suas ações pedagógicas de educação e cuidado. Localizamos, ao mesmo tempo, por meio das análises das *unidades de registro e contexto* das ementas, componentes curriculares que contemplam uma concepção de criança como sujeito de direitos e infância como tempo de ser criança, e ainda, componentes curriculares que trazem concepções biologizantes, desenvolvimentistas, individualistas e abstratas, fundadas numa perspectiva etapista de desenvolvimento infantil, como se apresentam nas ementas que seguem:

Higiene e saúde pública; Nutrição e saúde. Obesidade infantil. Diabetes infantil. O papel da merenda escolar. Principais doenças da infância; Prevenção e vacinação. Cromossomopatias (síndrome); O estresse na infância (UNIARP - Saúde em Educação – NI, 45h).

Teorias Psicológicas do Desenvolvimento Humano. Fases e contextos do desenvolvimento infantil. Desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da infância, Adolescência, Adulthood Jovem, Meia Idade e Idoso (UNIFEBE - Psicologia do Desenvolvimento – 2f, 70h).

Concepções de desenvolvimento e suas implicações. Fases do desenvolvimento e características psicológicas da criança e suas implicações. Desenvolvimento motor, emocional, psicossocial e sociocultural da criança (UNOESC - Introdução ao Desenvolvimento Humano – 1f, 40h).

Abordagens na neurociência sobre o desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto. Processos de aprendizagem e a ciência cognitiva. Abordagem da neurociência e da educação (FURB - Neurociência na Educação – 7f, 72h).

As análises das ementas também revelaram componentes curriculares fundamentados nas abordagens da neurociência e nos processos de aprendizagem, com base na ciência cognitiva sobre o desenvolvimento infantil, abordando aspectos do desenvolvimento cognitivo, comportamental e motor.

Entre as presenças ausentes nas ementas dos componentes curriculares, identificamos conhecimentos que abordam a concepção de Educação Infantil e a função social da Educação Infantil. Constatamos que, de todas as ementas, 12 das instituições acessadas (recordando que não tivemos acesso às ementas da Univali), dos 13 cursos das IES - ACAFE analisados, trouxeram dois ou mais componentes curriculares relacionados às diferentes especificidades compositivas das organizações da prática educativa-

pedagógica na Educação Infantil, todavia, poucas abordaram a função social e a indissociabilidade da educação e do cuidado. Diante da importância da educação e cuidado para a Educação Infantil, e sendo elemento fundante de sua função social, trazemos excertos das ementas dos componentes curriculares das IES que contemplaram essa questão:

A especificidade da educação e cuidado de crianças de 0 a 3 anos (UNIVILLE - Cotidiano e Prática na Educação Infantil (0 a 3 anos) - 2f, 72h).

Rotina em instituições de educação e cuidado (UNIVILLE - Cotidiano e Prática na Educação Infantil (4 a anos) - 3f, 72h).

Concepções dos princípios legais e pressupostos teóricos da área. As relações de educação e cuidado em complementaridade à família (UNISUL - Princípios Legais e Teóricos na Educação Infantil – 3f, 60h).

Cuidar e educar como fundamento da ação pedagógica (UNOESC - Teoria e Práticas da Educação Infantil I - 3f, 80h).

Apenas essas quatro ementas de três universidades, a UNIVILLE, UNISUL e UNOESC, mencionaram, diretamente, a educação e o cuidado das crianças nas ementas de componentes curriculares. Esse dado é preocupante, pois as dimensões da educação e do cuidado necessitam ser amplamente estudadas e discutidas pelas/os professoras/es nos cursos de formação inicial, por envolverem as ações educativo-pedagógicas com as crianças e consistirem em dimensões fundamentais da função social política e pedagógica desta etapa educativa. Sua presença nas ementas de três Cursos e sua ausência em 10 deles, alertam para a importância de se contemplar discussões e elementos sobre educação e cuidado de forma a subsidiar a formação docente para a Educação Infantil, como previsto nas DCNEI (Brasil, 2009).

Uma das hipóteses para essa ausência é a compreensão dicotômica em que educação diz respeito ao aprendizado de conteúdos e o cuidado incide tão somente à higiene e à alimentação, por exemplo. Por isso, destacamos a necessidade da discussão acerca da função social da Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia, para romper com concepções enraizadas e avançar na formação de professoras/es comprometidas/os com a função social do cuidado e educação e que respeitem a infância e as tantas dimensões das crianças como constituidoras das *especificidades da docência na Educação Infantil*.

Das três ementas destacadas, observamos concepções de educação e cuidado contempladas como elementos importantes para o desenvolvimento das crianças e das ações educativas-pedagógicas. As duas primeiras ementas são de uma mesma IES: UNIVILLE e UNOESC, as quais salientam a importância de se contemplar discussões e elementos sobre educação e cuidado para subsidiar a formação docente para a Educação Infantil. Assim, as duas IES contemplam a educação e o cuidado previstos na função social da Educação Infantil que consta na DCNEI (Brasil, 2009). Sobre a educação e o cuidado como ações indissociáveis, a Resolução CNE/CEB nº 5 destaca no Artigo 7º:

Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias (Brasil, 2009, p. 2).

As ações de educação e cuidado são definidas como responsabilidade da Educação Infantil, de modo a complementar a ação das famílias e, dessa forma, cumprir a sua função social, política e pedagógica ao considerar a relevância do cuidado compreendendo que:

Cuidar é uma expansão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto do que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar). Então, não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. Educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo ex (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente ‘conduzir para fora’, ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo (Guimarães, 2008, p. 46).

Por se tratar de ações indissociáveis e recorrentes na prática pedagógica diária com as crianças, desde os bebês, essas ações são essenciais e marcam a função social da Educação Infantil, conforme descrito nas DCNEI (Brasil, 2009), o que reforça sua importância na formação inicial nos Cursos de Pedagogia.

A realidade dos cursos de Pedagogia do Sistema ACADE, no entanto, é também a realidade dos currículos das Universidades Federais do Brasil, como na pesquisa realizada por Bonilha (2019), em que observa a pouca discussão sobre as dimensões da educação e cuidado, bem como a ausência de discussão acerca da educação dos bebês de 0 a 3 anos de idade e sua invisibilidade nos currículos de formação de professoras/es. Outrossim, a pesquisa desenvolvida por Lima (2015) também destaca que ainda há entre as/os profissionais formadas/os em Cursos de Pedagogia

[...] 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 (Lima, 2015, p. 124).

Constatação semelhante é apresentada na pesquisa de Silva (2017, p. 79), quando afirma que: “Um dos desafios para obter maior clareza conceitual sobre a indissociabilidade entre o cuidar e educar é apreender seu significado e os múltiplos determinantes existentes na relação destas dimensões”. Na pesquisa, desenvolvida em currículos de Cursos de Pedagogia das Universidades Federais, Albuquerque (2013) enfatiza a necessidade de olhar para a docência com as crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, para que além dos cuidados com o corpo, higiene, alimentação, incluam-se nessa dimensão do cuidado, o planejamento e a organização dos tempos e espaços e experiências qualificadas com as crianças. Assim como em nossas análises, as pesquisas aqui apresentadas, também apontaram a necessidade de se aprofundar a compreensão das dimensões que envolvem a função social da Educação Infantil.

No conjunto de ementas analisadas, somente em dois componentes curriculares, da UNISUL e um da UNIVILLE, localizamos explicitamente a referência aos bebês.

A especificidade da educação e da prática com bebês em espaços coletivos (UNISUL - A Educação dos Bebês em Espaços Coletivos – 3f, 60h).

Práticas de observação e registro dos modos de ser e viver das ações sociais dos bebês e das crianças de 3 a 5 anos em diferentes contextos de educação e cuidado (UNISUL - Estágio Supervisionado de Pedagogia na Educação Infantil – 4f, 120h).

A especificidade da educação e cuidado de crianças de 0 a 3 anos (UNIVILLE - Cotidiano e Prática na Educação Infantil (0 a 3 anos) – 2f, 72h).

De modo que os dados reunidos dos cursos Presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Sistema ACAFE se aproximam das realidades já anunciadas nas pesquisas, como de Kiehn (2007) e Bonilha (2019), referentes à ausência dos estudos sobre os bebês na formação inicial em Pedagogia. Continuamos a indagar: Por que os currículos incluem certas temáticas, mas não incluem o cuidar e educar e a função social da Educação Infantil e os bebês?

CONCLUSÕES

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009), entendemos a importância crucial de uma formação inicial de qualidade para o exercício da docência. Essa docência deve possibilitar o acesso a conhecimentos e vivências significativas, promover a ampliação e diversificação das linguagens, e fomentar diferentes formas de expressão, além de incentivar o convívio, a socialização e o desenvolvimento das crianças, sempre respeitando-as como sujeitos de direitos. Para lidar com as múltiplas particularidades e dimensões da infância, as/os profissionais precisam de uma formação que as/os capacite e as/os conscientize sobre a função social, política e pedagógica a ser desempenhada na Educação Infantil, além do cuidado e da educação próprios dessa etapa. A formação também deve contemplar aspectos como a documentação pedagógica, a organização dos tempos e espaços e a importância das brincadeiras e interações sociais como eixos fundamentais para as ações educativo-pedagógicas.

Os dados da pesquisa revelam que, nos Cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia das IES-ACAFE em Santa Catarina, há poucas discussões sobre as especificidades da Educação Infantil. Isso resulta, especialmente nas metodologias específicas, em um distanciamento de conteúdos que atendam à função social, política e pedagógica dessa etapa, além de não abordarem adequadamente as dimensões da educação e do cuidado, como também a educação dos bebês. Embora a formação para a docência na Educação Infantil no Brasil tenha ganhado destaque em Cursos de Pedagogia, com ênfase na defesa dos direitos fundamentais das crianças à educação de qualidade e no reconhecimento das especificidades das ações educativo-pedagógicas voltadas para crianças de 0 a 6 anos, a formação para a educação das crianças de 0 a 3 anos ainda parece estar ancorada em uma “formação pequena”, conceito de Campos (2012), que denuncia a existência de uma “política pequena” voltada para as crianças pequenas.

A pesquisa evidencia que alguns conhecimentos fundamentais para contribuir e subsidiar uma formação docente que privilegie as especificidades da Educação Infantil foram contemplados nos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia da ACAFE. Porém, as especificidades fundantes, como a função social, a educação, o cuidado e a educação dos bebês são ainda pouco ou nada contempladas nos currículos desses cursos. Dado que acende um alerta sobre qual formação queremos para o exercício da

docência na Educação Infantil e também que Educação Infantil queremos para as crianças pequenas, desde bebês.

O debate sobre os conhecimentos abordados nos cursos de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à garantia das especificidades da docência na Educação Infantil, permanece atual, especialmente diante das mais recentes determinações legais, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020). Essas Resoluções definem e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As Resoluções destacam a necessidade de que a formação docente siga os princípios das competências gerais da BNCC, o que, a nosso ver, representa um grande retrocesso. É fundamental alertar para a importância de, no contexto educacional, combater o alinhamento da formação de professores à BNCC e o retrocesso na concepção de formação que essa Resolução impõe.

AGRADECIMENTOS

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche. **Formação docente para educação infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de pedagogia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONILHA, Aline Marques. **O curso de Pedagogia e a formação de professores para educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100005>.

CARMO, Ana Cláudia Paula. **A formação dos professores de educação infantil frente aos avanços legais e a política de educação infantil no município de Boa Vista – RR**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira. **Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000 – 2013)**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

CAVALCANTE, Gicelma de Oliveira; HADDAD, Lenira. Formação de Profissionais de Educação Infantil no Ensino Superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI), 4., 2014. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2014. p. 1-28. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR69.1-69.3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FRANCO. Maria Laura Pugisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

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

GUIMARÃES, Daniela. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoque em diálogo**. Campinas: Papirus. 2008. p.35-52.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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

LIMA, Samantha Dias de. **Formação (inicial) em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. **Educação infantil: formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, Anália Dejene Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.130, p. 43-62, jan. 2007a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100004>

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p.277-292, maio/ago. 2007b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100004>.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Kátia Braga Arruda. **A formação inicial de professores em cursos de Pedagogia em Goiás: contribuições para a educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006- 2015)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das ciências sociais**. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1999. p. 101-128.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/9>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Submetido: 03/08/2024
Correções: 15/01/2025
Aceite Final: 28/01/2025