



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Paula Regina Barbosa

**A FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A INFÂNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFSC VISTA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE (2012-2016)**

**FLORIANÓPOLIS,
Agosto de 2016.**

Paula Regina Barbosa

**A FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A INFÂNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFSC VISTA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE (2012-2016)**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Katia Adair Agostinho.

Co-orientadora: Prof^ª. M^ª. Juliana Schumacker Lessa

FLORIANÓPOLIS

Agosto de 2016.

Paula Regina Barbosa

**A FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA PARA A INFÂNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFSC VISTA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE (2012-2016)**

Este trabalho de Conclusão de curso foi julgado e _____ em sua forma obtendo nota _____.

Florianópolis, 09 de agosto de 2016.

Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Katia Adair Agostinho
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dranda Juliana Schumacker Lessa
Co-orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Eloisa Acires Candal Rocha
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Moema Helena de Albuquerque
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Márcia Buss-Simão
Suplente
Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Ter em mãos um trabalho escrito, resultado de um leque de contribuições, seja de pessoas, de lugares ou objetos, seja resultado de muita dedicação, às vezes, até de certa negligência ou de um pouco de rebeldia não diminui o valor do feito. Mas mostra minha humanidade imperfeita, porém com capacidades e formas inimagináveis de existir.

Assim, de uma forma simples, mas profundamente carregada de gratidão faço aqui minhas homenagens à algumas pessoas que minha memória guarda com carinho por ter vivido diretamente ou indiretamente este percurso, que não se encerra mas que inicia nova etapa de vida.

Aos meus amigos e amigas do curso de Pedagogia, especialmente a turma que vivi os últimos anos. Foi um privilégio ter vocês todas(os) nos dias alegres e nos dias cinzentos de nossa formação.

A minha família que, mesmo distante, sonhou comigo este momento.

Aos meus amigos do trabalho, especialmente o Jarbas que soube ser um irmão para todas as dificuldades, quanta coisa aprendemos juntos. Aos padres da Paróquia de Biguaçu, lugar em que trabalho, pelo companheirismo durante todo esse tempo.

Aos amigos fora da Universidade que me lembravam que universitário também precisa de lazer e diversão. Porque, às vezes, tanto trabalho acadêmico também nos desumaniza.

Enfim, aos professores do curso de Pedagogia agradeço o privilégio de compartilhar experiências e saberes. Sempre os admirei e tive maior respeito por vocês, queridos professores que participaram da minha formação, com sua palavras e ações me deram a chance de um novo existir com novas possibilidades.

Obrigado por tornar importante as questões simples que trazia comigo na minha trajetória de vida e me ajudar a olhar para além delas.

BARBOSA, Paula Regina. A formação da docência para a infância no curso de Pedagogia da UFSC vista a partir da experiência como estudante (2012-2016). 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa a formação da docência para a infância no curso de Pedagogia da UFSC vista a partir da experiência como estudante nos anos de 2012 a 2016. Parte-se da compreensão da experiência como aquilo que afeta a cada de um de forma singular (LARROSA, 2002) e o currículo como algo que acontece em movimento, sendo formado não apenas pela sua estrutura documental, mas também pelas marcas dos sujeitos envolvidos, que vão configurando-o. O trabalho desenha-se a partir de duas metodologias cruzadas: a análise documental e a rememoração crítica da trajetória vivida. As categorias basilares do estudo consistiram na articulação entre teoria e prática (FREITAS, 1992; PIMENTA, 1995) e na docência para a infância (ALBUQUERQUE, 2013; MORAES, 2005; THOMASSEN, 2003; ROCHA, 1999, 2010; ROCHA e OSTETTO, 2008; SARMENTO e PINTO, 1997). O processo de análise e reflexão crítica lança luz para uma clivagem entre teoria e prática na configuração curricular do curso. Também para a desconstrução de um discurso existente de que há “muita infância no curso”. No total da carga horária do curso são as disciplinas de base epistemológica as que concentram maior número de horas-aula, entretanto, este conjunto de disciplinas não chega a configurar uma desproporção com relação ao conjunto dos outros campos disciplinares. O que pode-se notar, conforme análise dos dados apresentados, é uma proporcionalidade entre os diversos componentes que integram a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSC, no entanto uma cisão entre teoria e prática e uma fragmentação da própria docência de 0-10 anos, decorrente de concepções distintas, divergentes e contraditórias apresentadas no processo formativo.

Palavras-chaves: Pedagogia. Formação de professores. Docência para infância. Currículo. Teoria-Prática.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1	Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os eixos.....	21
Quadro 2	Distribuição dos componentes curriculares de acordo a base epistemológica.....	22
Quadro 3	Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos.....	23
Quadro 4	Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os conhecimentos específicos da Educação Especial, da Arte e das Mídias.....	24
Quadro 5	Articulação dos componentes curriculares com os núcleos previstos nas DCNP.....	27
Quadro 6	Disciplinas e cargas horárias do eixo Educação e Infância e da base de fundamentos teórico-metodológicos.....	34
Quadro 7	Ementas das disciplinas do eixo Educação e Infância.....	35
Quadro 8	Ementas das disciplinas da base de fundamentos teórico-metodológicos.....	37
Quadro 9	Quantitativo dos termos crianças e infância nas ementas das disciplinas apresentadas nos quadros 7 e 8.....	38
Quadro 10	Quantitativo do termo ensino nas ementas das disciplinas apresentadas nos quadros 7 e 8	38
Quadro 11	Carga horária das disciplinas da educação infantil e das metodologias específicas, no âmbito da quarta, quinta e sexta fase do curso de Pedagogia da UFSC.....	42
Quadro 12	Distribuição da carga horária prática/componentes curriculares.	45
Quadro 13	Ementas das disciplinas das fases iniciais com previsão de atividades práticas.....	47
Quadro 14	Ementas das disciplinas que efetivamente tiveram atividades práticas.....	48
Quadro 15	Disciplinas e cargas horárias dos eixos estruturantes da matriz curricular do curso.....	51
Quadro 16	Disciplinas e cargas horárias da base teórico-metodológica e da base epistemológica.....	54
Quadro 17	Disciplinas específicas e cargas horárias.....	56
Gráfico 1	Percentual de carga horária por eixo no total de carga horária dos eixos estruturantes da matriz curricular.....	53
Gráfico 2	Percentual de carga horária por eixo no total da carga horária do curso.....	53
Gráfico 3	Percentual de carga horária dos eixos estruturantes na matriz curricular.....	54
Gráfico 4	Distribuição das cargas horárias dos componentes curriculares no total de horas-aula do curso.....	55

SUMÁRIO

2. REVISÃO DA LITERATURA	13
2.1 Bases normativas do Curso de Pedagogia da UFSC	13
2.2 Organização curricular do Curso de Pedagogia da UFSC: eixos estruturantes da matriz curricular.....	19
2.3 Componentes disciplinares fora do eixo: bases epistemológicas e metodologias específicas.....	21
2.4 Levantamento bibliográfico: pesquisas que analisaram as concepções de criança e infância nos cursos de Pedagogia e nas pesquisas educacionais	28
3 ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO	34
3.1 Crianças e Infância: análise das ementas das disciplinas do eixo educação e infância e das metodologias específicas.....	34
3.2 Crianças e Infância: análise da carga horária destinada às disciplinas específicas da educação infantil e àquelas das metodologias específicas.....	40
3.3 Articulação teoria-prática	45
3.4 Fragmentando o currículo para entendê-lo	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

1. DELIMITAÇÕES DO ESTUDO

A exigência de elaboração de um trabalho final para a graduação da Pedagogia pode nos permitir aprofundar conhecimentos, e também possibilita refletir sobre o próprio percurso trilhado. Nesse percurso formativo, a reflexão sobre os diferentes contextos educativos, os sujeitos que dele fazem parte, as suas normas, além das possibilidades de diálogo com toda esta realidade foram aprofundados. Rememorar tudo isso me levou a algumas inquietações a respeito da minha própria formação e, conseqüentemente, sobre as finalidades formativas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Uma dessas inquietações pode-se dizer, perpassou o curso em sua integralidade: será que vou conseguir unir a teoria com a prática na docência com crianças de 0 a 10, foco principal do curso? Como articular tudo que foi aprendido, lá, na realidade educativa? Estas inquietações me levaram a refletir sobre a experiência como estudante do curso de Pedagogia, iniciado em 2012 e que se conclui em 2016, com a defesa deste trabalho.

No momento final deste processo formativo, os elementos da formação para a docência com crianças aparecem tão fragmentados, que talvez fosse preciso mais tempo para articular a reflexão e os conhecimentos necessários para o exercício da profissão escolhida e oferecida pelo curso de Pedagogia da UFSC.

São tantas percepções, ora do quanto nos apropriamos durante o processo formativo, ora de que o arcabouço teórico com poucas experiências do exercício da docência nos deixa, de certa forma, despreparadas para a atuação nas instituições de educação formal. Desde as primeiras fases, a preocupação por não ter tido outro encontro com o contexto educativo, além daquele de minha própria trajetória escolar, já trazia, para mim, a exigência de que fosse feita, no âmbito das disciplinas, a relação teoria e prática, o que me permitiria compreender o lugar de ação da profissional pedagoga. No entanto, uma questão ficava cada vez mais latente no percurso do curso: se as disciplinas ressaltam, o tempo todo, a importância de possibilitar experiências para as crianças, no sentido de garantir uma apropriação significativa dos conceitos nas diversas situações do cotidiano, para as estudantes de Pedagogia é diferente? Ou seja, essa experiência como forma de apreensão dos conceitos também não deveria ser garantida a nós, estudantes? A pergunta me inquieta na medida em que penso como garantir experiência de algo que nunca ou muito pouco vivi, sobretudo em minha formação.

Por experiência sustento minha reflexão a partir do que conceitua Larossa (2002, p. 21):

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que *nos passa*, o que *nos acontece*, o que *nos toca*. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (grifos nosso).

A experiência não é algo mensurável ou passível de ser apropriado por outro, a não ser por aquele que a toma para si em sua experiência vivida. Para que o proposto se torne experiência é preciso que algo:

aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Ao sermos confrontadas com esta ideia de experiência para pensar as propostas educativas que subjazem a docência na infância, somos também interpeladas a nos questionar o que nos passa e o que nos aconteceu no percurso formativo que sustenta esta ideia no processo educativo. E este olhar que olha para trás talvez consista numa possibilidade de “parar para olhar, pensar mais devagar”, “falar sobre o que nos acontece”, ainda que dentro dos limites de tempo disponíveis para a escrita deste trabalho.

Mobilizada por estes questionamentos, tomei como *locus* originário da reflexão proposta neste trabalho de conclusão de curso, o próprio curso de Pedagogia da UFSC. Desde a entrada nesta Universidade, através do vestibular, a busca por uma formação coerente e substancial em relação ao que este curso se propõe é o objetivo dos sujeitos que acessam esta formação profissional específica. Conforme anunciado no “Guia de Cursos”, na página eletrônica da Comissão Permanente do Vestibular da UFSC (Coperve/UFSC), o curso de Pedagogia:

busca uma formação que contemple tanto a pesquisa como a prática pedagógica. A partir de 2009, o curso tem uma nova matriz curricular que reafirma a docência como base da formação, ou seja, o foco é a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, integrando num único percurso formativo as bases necessárias à atuação nas demais atividades pedagógicas das unidades e sistemas de ensino. (Coperve/UFSC, 2016 - página eletrônica. - negritos nosso).

Organizado em nove fases, a matriz curricular do curso se organiza e se articula a partir de três eixos orientadores: “educação e infância”, “pesquisa” e “organização dos processos educativos”. Estes eixos possibilitam aos estudantes a necessária articulação entre pesquisa e prática pedagógica, a qual é exercitada em dois momentos de estágio, um na educação infantil e outro nos anos iniciais do ensino fundamental, realizado tanto em instituições vinculadas ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, como em outras escolas ou instituições de educação infantil da rede estadual e da rede municipal de educação. A formação é concluída com a elaboração e defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao retomar a proposta do curso e refletir sobre o processo vivido, pensando na docência de 0 a 10, percebo que algumas lacunas persistem tanto na apreensão do arcabouço teórico, quanto na compreensão das práticas pedagógicas, sem desconsiderar que um esteja atrelado ao outro. No percurso de realização das disciplinas, marcou-me as divergências nas discussões acerca das noções de criança e brincadeira, provocando tensões que, a meu ver, foram importantes para agitar o pensamento e provocar a reflexão no grupo. Explico em linhas gerais essas tensões e divergências: ora a discussão teórica acerca da brincadeira era tomada como estratégia para o ensino de conteúdos, ora como uma das formas privilegiadas pelas quais as crianças apreendem o mundo social e se constituem. Nas concepções das propostas pedagógicas, ora a criança é concebida como objeto da ação pedagógica, ora esquecida que é uma criança e estudada como um aluno que aprende de um professor que ensina, ora é percebida como sujeito ativo da relação pedagógica, que é partícipe do seu processo educativo. Destas tensões que venho, desde a formulação de meu pré-projeto na sexta fase do curso, problematizando e pensando numa discussão reflexiva sobre esta formação específica: o curso de Pedagogia da UFSC. No caso, a partir do ponto de vista de alguém que viveu a experiência da formação. Portanto, partindo de um olhar de dentro e, enfrentando resistência de professores, os quais alertavam para o fato de que já existem estudos sobre esta temática, busco como definição dos contornos deste meu trabalho de conclusão os moldes de um memorial analítico crítico do processo vivido. Estou certa de que há outros estudos sobre os currículos dos cursos de Pedagogia e de que há também estudos e pesquisas sobre o currículo de Pedagogia da UFSC. Mas, da mesma forma também estou convencida de que, por se tratar de um memorial acerca da minha própria experiência, a originalidade se encontra, justamente, na marca da subjetividade, que é constitutiva do processo formativo.

Contando minha experiência no curso trago em meus escritos ideias, movimentos, práticas, concepções e assim, vou dando sentido ao meu percurso. Nesta reflexão do vivido na formação coloco as significações erigidas durante este tempo, mas que se constituíram, também, de experiências de outros. Nesta direção a ideia que trago de experiência para narrar o processo formativo articula-se a uma concepção de currículo como algo em movimento, construído, tanto por uma base documental, normativa que, cabe pontuar, é organizada dentro dos limites de negociações entre os sujeitos, perspectivas e vinculações institucionais em jogo, como também pela subjetividade constitutiva dos sujeitos. Portanto, ainda que o currículo se estruture a partir de uma base normativa, participam da sua construção real e efetiva os sujeitos envolvidos, no caso, mais especificamente, professores-formadores e estudantes. Este trabalho dá acento a este movimento do currículo mostrando um “outro lado da moeda”: aqui, é uma estudante que fala do currículo. Este olhar de estudante para o currículo é diferente em relação às colegas que viveram o mesmo processo, e também em relação aos professores que, no desenvolvimento das disciplinas, também colocam em ação as marcas de sua trajetória de formação e pertencimento. Quando escrevo sobre a minha experiência, penso deixar algo para os outros, no sentido de um trabalho intelectual que pode se constituir em eco de outras vozes que, ora se articulam com a minha voz, ora podem destoar. Este memorial pode trazer possibilidades, instigar criatividade ou fazê-las desaparecer, na teia que criei para narrar minha experiência na formação inicial.

As percepções, a partir da experiência de formação como estudante, de uma fragmentação existente no desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia da UFSC, somente fizeram aumentar minha necessidade de discorrer e refletir sobre o tema. Acredito que, no processo de construção deste trabalho, talvez as minhas percepções possam ir se modificando, resultado de um olhar mais profundo, agora já situado em outro lugar do processo formativo e de um olhar embasado nas leituras que fiz e que retomo, conforme a exigência e o decorrer da escrita deste trabalho.

Partindo, então, de um desejo de ser professora, suscitado desde minha trajetória escolar e por um discurso de valorização do "ser professora" no âmbito familiar é que acessei o curso de Pedagogia da UFSC. E é deste lugar, desta expectativa presente na realização do curso, que busco apresentar um memorial analítico crítico da minha trajetória como estudante, tomando como **foco** as finalidades do curso de Pedagogia e como **centralidade** a docência de 0 a 10 anos e a articulação entre teoria e prática. Sendo assim, o **tema principal** deste trabalho de conclusão é *a formação da docência para a infância no curso de Pedagogia da UFSC, vista a partir da experiência como estudante (2012-2016)*. Como disse, trata-se de um

olhar de dentro, do vivido. Pretendo, mas não de forma pretenciosa, avaliar a estrutura do curso de Pedagogia da UFSC de forma a problematizar como o curso articula teoria e prática para formar a professora e o professor para a infância (0 a 10 anos)?

1.1 Objetivos

Objetivo principal

O objetivo principal deste estudo consiste em analisar a formação da docência para a infância no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da experiência como estudante do curso (2012-2016).

Objetivos específicos

- Analisar a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina;
- Refletir, a partir da experiência vivida no curso, sobre a dimensão da docência para a infância, com base na estrutura curricular do curso e nas ementas das disciplinas;

Para responder a um tempo curto disponível para a elaboração deste trabalho de conclusão, o objetivo proposto foi desdobrado em outros dois objetivos, mais específicos, o qual penso que poderão tornar este trabalho e seus desmembramentos uma contribuição para a área da Educação que trata da formação inicial dos professores nos cursos de Pedagogia. Estes objetivos procuram dar o contorno deste trabalho de forma mais específica, possibilitando mostrar ou não as incoerências, as contradições e as ambiguidades entre as disciplinas dos eixos e aquelas dos demais campos disciplinares, as quais, em seu conjunto, compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSC.

Para atender os objetivos propostos, articulado à problematização construída, recorreremos a dois procedimentos metodológicos cruzados: a análise documental e a rememoração crítica do processo vivido. Neste sentido, a análise documental forneceu os elementos concretos e objetivos para a reflexão, ao mesmo tempo em que foi possível a partir desta análise perfazer uma rememoração dando acento à subjetividade que é inerente ao processo formativo e ao movimento que faz acontecer o currículo.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Nos próximos tópicos são apresentados os principais documentos que dão sustentação ao currículo do curso de Pedagogia da UFSC: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC (2008). Posteriormente, são apresentados os eixos e componentes disciplinares que formam este currículo e, por fim, são trazidas as pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico que analisaram as concepções fundantes da docência para a infância nos cursos de formação de professores e nas pesquisas educacionais. Ao apresentarmos o currículo do curso de Pedagogia da UFSC, importa demarcar que o compreendemos não como uma estrutura fixa, mas que está em movimento, tanto no processo de formação dos sujeitos, como na própria identidade do curso. Está em movimento porque ainda que esteja demarcado em um documento normativo, há, no interior desse movimento, as subjetividades tanto de estudantes como também de professores e professoras que, cabe pontuar, estão à frente das disciplinas em seus departamentos. Nesta composição subjetiva do currículo, os sujeitos que o fazem e vivenciam também alteram e deixam suas marcas na configuração da estrutura curricular que se desenvolve durante uma formação específica, em um tempo determinado.

2.1 Bases normativas do Curso de Pedagogia da UFSC

O mais recente Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia foi implementado a partir de 2009, resultante de um processo de intensas discussões coletivas, travadas no decorrer dos anos de 2006 e 2007. Vale lembrar que em 2006 é o ano em que se aprova o documento específico para os cursos de Pedagogia - as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia¹ (DCNP, 2006) - substituindo o documento mais genérico, voltado a todas as licenciaturas de um modo geral: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena² (2002).

¹ Aprovada pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, de 15 de maio de 2006.

² Aprovada pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, de 18 de fevereiro de 2002. (Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31). Esta Resolução foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004 e, posteriormente, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005. Em ambas as alterações, são modificados especificamente o Artigo 15º da Resolução, no que diz respeito ao prazo de adaptação dos cursos de formação de professores para a educação básica às normatizações instituídas pela Resolução.

Conforme estabelece as Diretrizes para o Curso de Pedagogia:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema de ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução (DCNP, 2006, Art. 11).

No novo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSC define-se como foco da formação a docência para os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil, em substituição ao documento anterior, vigente desde 1995, o qual previa a formação em Pedagogia da seguinte forma:

- a) Ingresso único no vestibular – candidato presta vestibular para o Curso de Pedagogia e efetua a escolha para a habilitação específica na 6ª Fase do Curso;
- b) Implantação da Habilitação Magistério do 1º. Grau/séries iniciais na 5ª Fase;
- c) Reestruturação nas habilitações específicas vigentes, ou seja, habilitações específicas Deficiências Mental e Auditiva foram aglutinadas e constituíram a habilitação específica “Educação Especial”;
- d) Criação de espaço para a pesquisa por meio de disciplinas articuladas aos grupos de pesquisa e aos programas de pós-graduação, oportunizando aos alunos uma maior aproximação à realidade escolar. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 08).

Como explicita o atual PPP, esta situação se altera após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP), em 2006:

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP) (instituídas pelos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006 e pela Resolução CNE/CP 01/2006), ficou colocada a necessidade de reestruturação da organização acadêmica e da matriz curricular do Curso. O atendimento às determinações da Resolução CNE/CP nº 03/2006 e dos Pareceres já mencionados produzirá mudanças substanciais, especialmente pela exigência do fim das habilitações específicas com a indicação de que seus campos de formação sejam incorporados em uma matriz curricular única. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 09)

No âmbito nacional, a construção dessas Diretrizes geraram discussões acaloradas em torno de qual projeto de formação deveria integrar e compor o documento. A este respeito, Durlí (2007) observa dois projetos em disputa:

Por ocasião da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, essa arena esteve demarcada, de um lado, pela defesa do projeto de formação de professores encampado pelo governo, do qual eram simpatizantes também as facções que defendem a burguesia de serviços educacionais, consideradas as possibilidades de exploração dos novos tipos de cursos aligeirados, de qualidade duvidosa, mas contemplando a urgência da formação exigida pelas orientações dos intelectuais coletivos internacionais. De outro lado, estavam os

representantes das entidades ligadas ao campo da educação (ANFOPE, FORUMDIR, CEDES, ANPEd, entre outros), simpatizantes e defensores do projeto de formação de educadores, centrado no fortalecimento das instituições de educação superior, públicas, e na qualidade da formação. (DURLI, 2007, p. 181).

Segundo a autora, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), ainda que marcada por indefinições, abriram espaço para uma formação pautada na unidade entre teoria e prática:

as determinações agora aprovadas, mesmo com suas ambiguidades e indefinições, dão margem à possibilidade de se constituir um projeto pedagógico comprometido com uma organização curricular pautada em sólida formação teórica, na unidade entre teoria e prática, na gestão democrática e no trabalho coletivo e interdisciplinar, orientada por uma perspectiva de emancipação social. (DURLI, 2007, p. 2002).

Ainda que não se fale da organicidade entre teoria e prática, o acento à importância da prática na formação já aparecia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica dando indicações para a formação da docência na construção dos currículos dos cursos de formação de professores. Conforme consta no referido documento:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, 2002, Art. 12).

As Diretrizes para o Curso de Pedagogia (2006) consolidam as indicações dadas nas Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, desta vez, dando ênfase na formação a partir do diálogo reflexivo entre a teoria e a prática. O documento também explicita os princípios que devem guiar o exercício da profissão e que, portanto, constituem as bases da formação:

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. (DCNP, 2006, Art. 3º).

Fundamentando-se numa proposta de formação de professores compromissada com a escola pública de qualidade e democrática, o PPP do curso de Pedagogia da UFSC afirma a docência como princípio considerando “o professor como sujeito histórico que deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação.” (UFSC, PPP - Pedagogia,

2008, p. 03). Neste sentido, os dois princípios orientadores do Projeto Pedagógico do Curso consistem na docência “como base da formação do professor”, este compreendido como “intelectual e pesquisador” (PPP, 2008, p. 21):

Trata-se de formar, como evidenciamos nos princípios que orientam esse Projeto, o professor como um intelectual da educação que tem a docência como base, com domínio do conhecimento específico de sua área em articulação com o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, sendo capaz de compreender as relações existentes entre o campo educacional e o campo das relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que o processo educacional está inscrito. É compromisso social, portanto, do Curso de Pedagogia da UFSC a promoção de uma formação teórico-prática densa que tendo a prática educativa como ponto de partida a esta não se restringe. (UFSC, PPP – Pedagogia, 2008, p. 10-11).

Estes dois princípios – a docência e a formação do professor como intelectual e pesquisador – são assegurados pelos eixos estruturadores da matriz curricular, a saber: o eixo educação e infância; o eixo organização dos processos educativos e o eixo pesquisa. As disciplinas que compõem estes eixos relacionam-se às bases comuns da docência de 0 a 10 anos e aquelas específicas de cada etapa educacional (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), ainda: “disciplinas de interfaces entre estes, núcleos de aprofundamento de estudos e atividade de enriquecimento científico e cultural dos estudantes.” (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 03).

As Diretrizes regulamentam que os cursos de pedagogia deverão ter carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico distribuídas da seguinte forma:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (DCNP, 2006, Art. 7º).

Dentre os meios para a integralização dos estudos, o documento destaca: as disciplinas, seminários e demais atividades de natureza eminentemente teórica, práticas de docência, atividades de monitoria, de iniciação científica, de extensão e estágio curricular que assegure a experiência do exercício profissional com prioridade na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Outros níveis e modalidades educacionais também são destacados:

- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica.
- (DCNP, 2006, Art. 8º).

Conforme é apresentado no PPP do curso de Pedagogia da UFSC (2008, p. 03), sua elaboração foi “contrária ao “alargamento” e fragmentação proposta pelas Diretrizes Nacionais”, optando por uma “formação densa”, centrada na docência para os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil. Ainda que explicitando um posicionamento crítico com relação ao documento das DCNP (2006), o PPP também afirma que o caminho tomado encontra respaldo nas próprias Diretrizes “que facultam às instituições, mediante seu Projeto Pedagógico, estabelecer os focos formativos, considerando-se, para isso, fatores institucionais, culturais e acadêmicos.” (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 03). Segundo o documento, o apelo às chamadas “formações flexíveis” dificultam o discernimento e a coerência das finalidades formativas pertinentes aos cursos de Pedagogia:

Acreditamos que os apelos fáceis às “formações flexíveis” podem produzir, como contrapartida, o esvaziamento das funções que cabem aos cursos de Pedagogia, em especial aqueles situados no âmbito das universidades públicas, ou seja, a formação de professores como sujeitos críticos, comprometidos com a escola pública, democrática e de qualidade. (UFSC, PPP – Pedagogia, 2008, p. 03-04).

A docência é assim concebida nas Diretrizes (DCNP, 2006):

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (DCNP, 2006, Art. 2º).

Indicando se tratar de uma “concepção ampliada de docência” proposta nas DCNP, a qual incorre em “riscos de fragmentação e aligeiramento” e, ao mesmo tempo, considerando questões próprias do contexto, como a identidade institucional do curso de Pedagogia da UFSC, o corpo docente e as atividades de pesquisa e extensão, o PPP toma como foco privilegiado a docência para a infância (UFSC, PPP – Pedagogia, 2008, p. 19).

Com essa definição e, nos limites de uma negociação dentro do espaço institucional do curso, delineia-se a necessidade do eixo educação e infância, quando erige como foco a docência de 0 a 10 anos.

foi privilegiada a docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos, todavia, que a definição desses focos, ao considerar em especial a **educação para a infância**, não descarta da observação das necessidades e particularidades educativas dos diferentes sujeitos atendidos na escola. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p 19 - destaque nosso).

Neste caminho, o PPP define da seguinte forma o perfil dos estudantes que acessam esta formação para a docência:

O egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será *Professor*, entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação. Poderá atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em coordenação de atividades educacionais. O compromisso central do Pedagogo formado na UFSC é com a escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 17).

Os compromissos apresentados no PPP do curso de Pedagogia da UFSC, os quais ficam ofuscados nas DCNP nos levam a compreensão de que pensar a docência para a educação básica implica no comprometimento com o fortalecimento da escola pública, democrática e de qualidade:

O Projeto ora apresentado é, portanto, a síntese de um processo coletivo de elaboração de uma proposta de formação de professores explicitada no compromisso do Curso de Pedagogia com a escola pública de qualidade e democrática.

Ao longo do PPP, este compromisso é ressaltado duas vezes no mesmo documento³ e outras três vezes referindo-se à democratização do ensino e à gestão democrática da escola⁴. Nas ementas das disciplinas encontramos os termos: “gestão democrática” e “democratização da educação”. Somando-se, a palavra democracia e suas derivações são citadas sete vezes no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSC.

Nas Diretrizes, democracia pode ser encontrada nos termos: “democrática” e “democratização”, os quais aparecem, cada um delas, uma vez apenas. “Democratização” aparece como um dos princípios (já explicitados aqui) da profissão, juntamente com outros, como: “a interdisciplinaridade, a contextualização, a pertinência e relevância social, ética,

³ Nas páginas 03 e 04 do documento.

⁴ Páginas 19 e 22 do documento.

sensibilidade afetiva e estética (DCNP, 2006, Art. 3º). E a palavra “democrática” aparece na explicitação da estrutura do curso de Pedagogia, constituído, dentre outros, de “aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares.” (DCNP, 2006, Art. 6º).

Gatti (2013), ao analisar através de pesquisas qualitativas, a formação inicial de professores da educação básica aponta que esta formação “tem sido um grande desafio para as políticas educacionais”, no sentido de voltar maior atenção aos formadores, “personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura” (GATTI, 2013, p. 35).

Segundo a autora, para além das competências operativas e técnicas relacionadas ao trabalho docente, o desenvolvimento profissional configura-se pela integração destas capacidades adquiridas no percurso formativo, assim como pelos modos de agir e de pensar que também são afetados durante a formação:

os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. (GATTI, 2013, p. 43).

A partir destes elementos citados por Gatti (2013), compreende-se que estão imbricados nas ações pedagógicas que acontecem nas instituições e contextos educativos, com finalidades e objetivos sociopolíticos, para além dos conhecimentos específicos e de um saber técnico e operacional, também aqueles saberes de ordem ética e política. São estes últimos, os meios para uma formação de sujeitos que saibam exercer sua cidadania de maneira crítica e emancipatória.

2.2 Organização curricular do Curso de Pedagogia da UFSC: eixos estruturantes da matriz curricular

O PPP do curso de Pedagogia da UFSC, ao oferecer uma formação profissional centrada na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como, na formação de um professor intelectual e pesquisador estruturou sua nova matriz

curricular, em consonância com as DCNP (2006), organizada em regime semestral e constituída por uma carga horária total de 3.672 horas, as quais, por sua vez, são:

acrescidas de mais 108 horas de atividades de cunho artístico-cultural. Esta carga horária está distribuída em nove semestres, ou seja, 4,6 anos. A integralização do currículo pelo estudante poderá ocorrer num tempo mínimo de nove semestres (4 anos e 6 meses) e máximo de 17 semestres, ou seja, oito anos. (UFSC, PPP – Pedagogia, 2008, p. 18).

O currículo do curso é formado por um conjunto de disciplinas que se organizam a partir de três eixos estruturantes da matriz curricular. Articulados entre si, os eixos: a) Educação e Infância; b) Organização dos Processos Educativos, e; c) Pesquisa tomam como foco a docência de 0 a 10 anos e a formação do professor como intelectual e pesquisador.

Conforme o PPP, o eixo “Educação e Infância” tem como objetivo articular organicamente as disciplinas basilares para a atuação docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental preservando, em cada um destes níveis, “tanto a transmissão dos conteúdos relacionados aos fundamentos de seus campos disciplinares, como os conhecimentos específicos relacionados à organização dos processos de ensino/educativos” (PPP 2008, p. 21)

O eixo “Organização dos Processos Educativos” nas instituições educativas tem como centralidade, em consonância com as DCNP (2006), a “gestão da escola e dos sistemas educativos”:

Os componentes curriculares deste eixo pretendem aproximar e aprofundar estudos relacionados à organização dos processos educativos na escola e nas creches e pré-escolas. Tem como ponto de partida o direito à educação e seus fundamentos, os estudos sobre a organização dos sistemas de ensino em nível nacional, estaduais e municipais, as diferentes modalidades de ensino e as formas de organização do trabalho escolar. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 22).

O eixo “Pesquisa” emerge como importante dimensão educativa do currículo, articuladora da relação entre teoria e prática e como dimensão da produção de conhecimentos, rompendo com uma visão pragmática da educação. O PPP considera que:

a formação de professores deve romper com as concepções veiculadas pela chamada “epistemologia da prática”, fundamentalmente centrada em uma concepção pragmática de educação. A formação proposta, consubstanciada em um leque de disciplinas e de atividades teórico-práticas, afirma a necessidade da articulação teoria-prática desde o início do curso, da apropriação, pelos estudantes graduandos, dos conhecimentos referentes à educação, possibilitando-lhes serem produtores de saberes em relação, direta ou não, com sua futura inserção profissional, compreendendo a relação teoria-prática em sua dimensão dialética, não circunscrita, portanto, a uma perspectiva pragmática. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 19-20).

No quadro que se segue pode-se ver como se organizam as disciplinas dos três eixos norteadores que compõem o currículo conforme as orientações das DNCP(2006).

Quadro 1 – Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os eixos

Eixos/CH	Componentes curriculares	Natureza
Educação e Infância 38 c (684)	Educação e Infância I, II e III (relacionados às concepções, campos disciplinares e aspectos históricos da infância e das instituições escolares de educação da criança)	Comum
	Educação e Infância IV, V e VI e VII (específicos à Educação Infantil – EI; estágio em Educação Infantil)	Específico à Educação Infantil
	Educação e Infância VIII (específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF)	Específico aos anos iniciais EF
Organização dos processos educativos 26c (468h)	Organização dos Processos Educativos I e II	Comum
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II	Específico da EI
	Didática I e II	Específico dos anos iniciais da EF
	Organização dos processos coletivos do trabalho escolar	Específico dos anos iniciais da EF
Pesquisa 29c (522 h)	Iniciação à Pesquisa	Comum
	Pesquisa I, II, III	Comum
	Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADES	Comum Específicos
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	Comum

Fonte: UFSC, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2008, p. 20.

Para que os três eixos possam se vincular de maneira qualitativa na formação é preciso que estes também façam articulações com outros elementos presentes no currículo. Estes outros elementos serão apresentados no próximo tópico.

2.3 Componentes disciplinares fora do eixo: bases epistemológicas e metodologias específicas

Conforme anunciamos no início deste trabalho, nossa hipótese é a de que, para uma formação menos fragmentária e articulada qualitativamente, talvez seja preciso uma maior

atenção da vinculação dos três eixos com os outros componentes que compõem a base curricular.

Os três eixos devem, de acordo com o PPP, articular-se com os campos curriculares que, classicamente, têm fundamentado a educação, fato que reafirma o próprio nome do centro de ensino ao qual o curso de Pedagogia está situado no *campus* universitário: Centro de Ciências da Educação. Concebido assim, o nome do centro demarca a Pedagogia e a Educação como áreas constituídas pelas disciplinas que compõem as Ciências Humanas, como por exemplo, a Sociologia, a História, a Psicologia e a Filosofia.

Neste sentido, além dos três eixos, o currículo do curso é formado por outras disciplinas que, no seu conjunto, são consideradas as bases epistemológicas do conhecimento, no âmbito dos diferentes campos curriculares que, classicamente, têm fundamentado a educação. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008).

Soma-se às disciplinas de base epistemológicas, as disciplinas: “Introdução à Pedagogia”, “Educação e Trabalho” e “Estado e Políticas Educacionais”, específicas da área da Educação, as quais têm como objetivo “evidenciar as intrínsecas relações entre educação e relações sociais, consideradas em seus determinantes ontológicos” (PPP, 2008, p. 25). “Estado e Políticas Educacionais”, além de “Educação e Trabalho” dão, ainda, acento à dimensão do trabalho, compreendido como:

atividade humana essencial na configuração das relações entre classes e nas formas de organização das sociedades contemporâneas, o que inclui a organização do Estado moderno e da educação pública obrigatória como uma de suas características constitutivas. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 25).

Estas disciplinas, que formam a base epistemológica da matriz curricular são apresentadas, conforme o quadro (2) que se segue:

Quadro 2 – Distribuição dos componentes curriculares de acordo a base epistemológica

Complementares ao Eixo	Fase	Componentes curriculares
Epistemológico	1	Educação e Sociedade I (54h/a) Estado e Políticas Educacionais (72h/a) Psicologia da Educação (72h/a) Filosofia da Educação I (72h/a) Introdução à Pedagogia (54h/a)
	2	Educação e Sociedade II (54h/a) Filosofia da Educação II (72h/a) História da Educação I (72h/a) Educação e Trabalho (72h/a)

	3	Teorias da Educação (54h/a) História da Educação II (72h/a) Aprendizagem e Desenvolvimento (72h/a)
--	---	--

Fonte: de nossa autoria.

Em sua integralidade, o currículo constitui-se: (1.) das disciplinas que formam os três eixos, (2.) juntamente com as da base epistemológica e, finalmente, (3.) com o conjunto de disciplinas chamadas de fundamentos teórico-metodológicos do conhecimento necessário à prática docente. Trata-se das disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa e às metodologias específicas do ensino, a saber: História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Física . Estas disciplinas:

contemplam tanto os fundamentos epistemológicos de seus campos disciplinares específicos e as possibilidades metodológicas necessárias à apropriação dos conhecimentos pelas crianças, quer sejam da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observamos que na distribuição da carga horária dos componentes curriculares as áreas de Língua Portuguesa e Matemática concentraram maior carga horária. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 25).

No quadro (3) que se segue apresentamos as disciplinas dos campos disciplinares específicos:

Quadro 3 – Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos

Complementares ao Eixo	Fase	Componentes curriculares
Fundamentos teórico-metodológicos	3	Linguagem Escrita e Criança (54h/a)
	4	Alfabetização (54h/a) Ciências, Infância e Ensino (90h/a) Educação Matemática e Infância (72h/a)
	5	Literatura e Infância (54h/a) Geografia, Infância e Ensino (90h/a) História, Infância e Ensino (90h/a) Fundamentos e Metodologia Matemática (72h/a)
	6	Língua Portuguesa e Ensino (54h/a) Infância e Educação do corpo (72h/a)

Fonte: de nossa autoria

Somam-se às disciplinas dos três eixos, às disciplinas de base epistemológica e as de fundamentos teórico-metodológicos outras duas disciplinas. Uma delas, “Arte, Imaginação e

Educação” substitui o que no currículo antigo era chamada: “Fundamentos da Arte”. No novo currículo, a disciplina tem como foco privilegiar experiências com e pela arte, considerado essencial no trabalho com as crianças. A outra disciplina, chamada: “Comunicação e Educação” aborda:

os conteúdos necessários à compreensão das relações contemporâneas das crianças e jovens com as mídias, das interações entre mídia e educação, em especial a apropriação crítica das novas tecnologias e mídias para uso em contextos educativos. (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 26).

Finalmente, há ainda outras quatro disciplinas obrigatórias situadas no âmbito da educação especial, as quais buscam dar conta das particularidades que fazem parte da vida dos sujeitos com necessidades especiais que participam do processo de escolarização no cotidiano da escola pública. Três disciplinas, chamadas: “Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial”; “Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos” e “Libras I” abordam os conteúdos relacionados às políticas nacionais para a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais e fornecem “os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários à organização dos processos educativos para os sujeitos da Educação Especial.” (PPP, 2008, p. 26). A disciplina “Diferença, Estigma e Educação” articula aquelas três, complementando-as a partir do debate sobre os processos de diferenciação individual e social e suas repercussões nos contextos educativos.

No quadro (4) que se segue apresentamos as disciplinas da educação especial, da arte e das mídias:

Quadro 4 – Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os conhecimentos específicos da Educação Especial, da Arte e das Mídias

Complementares ao Eixo	Fase	Componentes curriculares
Educação Especial; Arte e Mídias	1	Diferença, Estigma e Educação (54h/a)
	2	Arte, Imaginação e Educação (72h/a)
	6	Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial (54h/a)
	7	Comunicação e Educação (72h/a) Libras I (54h/a)
	9	Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos (72h/a)

Fonte: de nossa autoria.

Sendo assim, considerando os três eixos fundantes dos princípios do curso de Pedagogia da UFSC - a docência para a infância e a formação de um professor intelectual e pesquisador -, somados aos componentes curriculares que se agregam a estes eixos (os de base epistemológica, de base teórico-metodológica, além dos conhecimentos específicos das áreas da educação especial, da arte e das mídias), a estrutura curricular é organizada e articulada em torno de três grandes núcleos de conhecimentos, seguindo as orientações das DCNP (2006).

As Diretrizes preveem que os currículos se estruturam da seguinte forma:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional; (DCNP, 2006, Art. 6º).

No âmbito do currículo do curso de Pedagogia da UFSC este núcleo básico é formado pelo conjunto de disciplinas obrigatórias, portanto, por todos os componentes curriculares apresentados nos quadros anteriores: dos eixos, das bases epistemológica e teórico-

metodológica, além dos específicos à educação especial, à arte e às mídias. No curso, esta carga horária perfaz 3.276 horas-aula, segundo o PPP (2008, p. 27), “a carga horária destinada ao Núcleo Básico de formação atende às determinações das DCNP que a estipula em pelo menos 2.800 horas.”

Além do núcleo básico previsto pelas DCNP, há também um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos:

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras; (DCNP, 2008, Art. 6º).

No currículo do curso, este núcleo, conhecido como NADE - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos é composto pelo conjunto de disciplinas optativas, incluindo neste núcleo, o trabalho de conclusão de curso, considerado como uma atividade de aprofundamento de estudos. De acordo com o PPP (2008, p. 27):

O Núcleo de Diversificação e Aprofundamento de Estudos contempla componentes curriculares a serem escolhidos pelos estudantes, de acordo com suas necessidades e percurso formativo pretendido. Para a integralização desse Núcleo, os estudantes devem cumprir, ao longo do curso, o mínimo de 22 créditos, ou 396 horas.

Finalmente, o terceiro núcleo previsto nas DCNP chama-se estudos integradores:

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural. (DCNP, 2006, At. 6º).

Em consonância com as Diretrizes, este núcleo aparece no curso formado pelo conjunto de atividades extracurriculares, mas que têm caráter formativo, como: as atividades de extensão, ensino e pesquisa e a participação em eventos. De acordo com o PPP (2008, p. 27): “para o Núcleo de Estudos Integradores estão previstas atividades de enriquecimento científico e cultural, com carga horária mínima de 108 horas, ultrapassando, portanto, as 100 horas exigidas pelas DCNP.”

O quadro (5) que se segue apresenta como foram organizadas os componentes curriculares, segundo os núcleos de conhecimento:

Quadro 5 – Articulação dos componentes curriculares com os núcleos previstos nas DCNP

Núcleos, créditos, carga horária	Disciplinas
<p style="text-align: center;"><i>Núcleo Básico</i></p> <p style="text-align: center;">182 créditos (3.276 horas)</p>	<p>Educação e Infância I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII; Organização dos Processos Educativos I e II; Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II; Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar; Didática I e II; Educação e Sociedade I e II; Teorias da Educação; Introdução à Pedagogia; Filosofia da Educação I e II, História da Educação I e II, Psicologia da Educação I; Aprendizagem e Desenvolvimento; Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial; Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos; Libras I; Diferença, Estigma e Educação; Linguagem Escrita e Criança; Alfabetização; Literatura e Infância; Língua Portuguesa e Ensino; Comunicação e Educação; Geografia, Infância e Ensino; Ciências, Infância e Ensino; Educação Matemática e Ensino; Fundamentos e Metodologia da Matemática; Infância e Educação do Corpo; EJA; Estado e Políticas Educacionais; Educação e Trabalho; Introdução à Pesquisa; Pesquisa em Educação I, II e III.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</i></p> <p style="text-align: center;">22 créditos (396 horas)</p>	<p>Disciplinas eletivas: Educação e Movimentos Sociais; Educação do Campo; Infância e Violência, Libras II; Educação à Distância. NADEs: Práticas Educativas e Relações Étnico-raciais; Educação Patrimonial, Memória e Linguagens; Yoga na Aprendizagem; Políticas Internacionais para a Educação; Formação de Professores e Formação de Gestores; Educação de Jovens e Adultos; Avaliação dos Processos Educativos. Como atividade de aprofundamento de estudos inclui-se a aqui o Trabalho de Conclusão de Curso.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Núcleo de Estudos Integradores</i></p> <p style="text-align: center;">10 créditos (108 horas)</p>	<p>Atividades teóricas e/ ou práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos que complementem sua formação em Educação. As atividades devem estar relacionados ao ensino, pesquisa ou extensão, podendo apresentar formatos variados (participação em eventos, produção de material didático, extensão comunitária etc).</p>

Fonte: UFSC, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2008, p. 28.

A partir dessa configuração curricular, podemos visualizar a organização da sua matriz para além dos três eixos estruturadores. No núcleo básico encontram-se desde as disciplinas dos eixos, as de base epistemológica, as de fundamentos teórico-metodológicos, até aquelas da educação especial, da arte e da comunicação. No interior deste único núcleo, podemos

colocar a seguinte questão: todas as disciplinas que compõem o núcleo básico buscam articular a necessária organicidade entre teoria e prática? Todas estas disciplinas conseguem, levando em conta o princípio formativo da docência de 0 a 10 e a formação do professor pesquisador e intelectual, dialogar entre si? Quais concepções fundamentais estão presentes neste curso e nos discursos das suas disciplinas curriculares obrigatórias? A experiência vivida pelas estudantes do curso atende a todas as especificidades de uma docência voltada à educação para a infância?

O próximo tópico consiste numa tentativa de dialogar com as pesquisas levantadas para este estudo, tomando como base as concepções fundamentais da docência para a infância, a saber: as concepções de infância e crianças. Trata-se de uma apresentação bibliográfica em que, à medida em que for trazendo as concepções, também vou me posicionando dentro do debate.

2.4 Levantamento bibliográfico: pesquisas que analisaram as concepções de criança e infância nos cursos de Pedagogia e nas pesquisas educacionais

Ao longo do curso fomos nos aproximando das principais concepções em torno das noções que abarcam a docência de 0 a 10, no caso, as de infância e de crianças. Desde a primeira fase estas concepções foram sendo apresentadas, por meio das referências bibliográficas de cada disciplina. Ao voltar o percurso e retomar as reflexões, posso dizer que as noções de crianças e de infância são basilares da prática educativa. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que não há apenas uma concepção, nem que tampouco as ideias sejam consensuais no curso. No entanto, são noções teóricas fundamentais para a prática, pois a forma como as compreendo incide diretamente sobre como concebo meu trabalho docente com as crianças, no contexto de suas infâncias.

Neste tópico trago para o diálogo as pesquisas levantadas no início deste trabalho, cujo objetos de estudo convergem com o tema aqui tratado, juntamente com algumas referências que foram discutidas nas disciplinas do curso e outras que contemplaram necessidades mais pontuais no processo de reflexão decorrente da escrita deste trabalho. Dentre as pesquisas que selecionamos, são elas: a) a tese de Albuquerque (2013), que analisou os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil considerando a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. A análise dos currículos teve como objetivo “compreender o percurso de formação de professores para crianças pequenas, em atendimento à especificidade dessa

docência.” Este objetivo, por sua vez, procurou dar visibilidade ao lugar que as crianças e a infância ocupam no interior dos currículos dos cursos de Pedagogia (ALBUQUERQUE, 2013); b) a pesquisa de dissertação de Thomassen (2003, p. 07), que buscou: “compreender o lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, no interior do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, no período compreendido entre 1995 e 2002”, e; c) a pesquisa de dissertação de Moraes (2005), que traz uma análise das concepções de criança, infância e educação difundidas nas produções acadêmicas apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no âmbito do Grupo de Trabalho – Educação das Crianças de 0 a 6 anos (GT 7), entre os anos de 1997 e 2002. O objetivo da análise consistiu em identificar “o papel social que a criança ocupa no processo educacional.” (MORAES, 2005, p. 03).

De um modo geral, as pesquisas de Albuquerque e de Thomassen tomaram como foco de análise os currículos dos cursos de Pedagogia localizando neles o lugar que ocupa a infância e as crianças na formação de professores. Já a pesquisa de Moraes (2005) ajuda-nos a situar estas concepções nas pesquisas da área da Educação.

Assim, busco dar sentido ao processo vivido refletindo, retomando e reconstruindo ideias que, no percurso do curso de Pedagogia, às vezes, não apareciam como basilares da ação docente na educação para a infância, mas que assim o são. Reitero, é a partir do olhar que tenho para a infância e para as crianças que concebo minha ação pedagógica.

Ao longo de meu caminho formativo é que fui compreendendo que não há como falar da infância sem falar da criança que a vive, num contexto determinado. Por isso, ainda que possamos entender a infância como um conceito universal apenas à medida em que abarca todas as crianças, afora isso, só podemos entender a infância no plural. Cada criança, de determinado grupo social, classe social, etnia, raça, gênero, localização geográfica vivenciará infâncias diferenciadas, conforme seu contexto de pertencimento social e cultural. Compreender esta relação intrínseca entre crianças-infância me permitiu desconstruir o caráter naturalizado e cristalizado dessas duas categorias. Segundo Thomassen (2003), a naturalização do conceito de infância nos impediu de questioná-la e de pensá-la de uma outra forma que não fosse aquela padronizada:

A naturalização deste conceito, ou seja, este caráter definitivo e atemporal que nos impede o questionamento e a possibilidade da mutação impediram-nos de pensar a infância de outra forma. (...). Ao naturalizar a infância abstraiu-se seu sujeito. A criança também foi naturalizada, passou a obedecer um padrão de tamanho, peso, comportamento e habilidades cognitivas. Diante disso, é possível afirmar que tanto

para infância como para a criança não existe uma resposta única e atemporal, assim como não existe uma criança e uma infância em abstrato, definitiva. (DAMAZIO, 1991). (THOMASSEN, 2003, p. 27).

Ao considerar que infância e crianças não são categorias abstratas percebo o quanto uma está intrínseca na outra, ainda que não sejam a mesma coisa.

Há uma diferença conceitual fundamental entre criança e infância, ainda que suas definições estejam interligadas. Criança, de um modo muito geral, é um “ser biopsicossocial de pouca idade”, nascido com um pertencimento que define a si e a sua infância. Infância, ao mesmo tempo que consiste em uma categoria geracional, também se pluraliza a partir de fatores de heterogeneidade social. (LESSA, 2016, p. 08).

Nesta direção a infância pode ser entendida como uma categoria social, à medida em que abarca todas as crianças, esses seres de pouca idade, e que “se estabelece por efeito exclusivo da idade (e não da posição social, da cultura ou do gênero)” (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 17). No entanto, é preciso considerar, conforme pontuam Sarmento e Pinto (1997) que os limites etários estabelecidos não se tratam de questões socialmente indiferentes, nem de “mera contabilidade jurídica”:

Pelo contrário, é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre as sociedades, culturas e comunidades, pode variar [...] com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 17).

A partir dos autores passo a compreender a infância como categoria social, o que significa considerar aspectos, ao mesmo tempo, de homogeneidade, ou seja, a infância é uma etapa da vida que abarca todas as crianças; e de heterogeneidade, o que significa levar em conta que as infâncias são plurais, bem como as crianças.

Os estudos que se ocupam do tema da infância e das crianças na perspectiva social, histórica e cultural vêm ajudando, conforme aponta Albuquerque (2013), a constituir um olhar sobre a legitimidade da criança como ator social e sua infância como categoria social.

É interessante perceber que nas duas últimas décadas vem ocorrendo uma intensificação dos estudos sobre a constituição histórica, social e cultural das crianças e de sua infância no âmbito das ciências humanas e sociais sob novas bases epistemológicas. O grande diferencial produzido, sobretudo no campo da Sociologia recente diz respeito à legitimidade da criança como ator social de pleno direito, com características singulares, e à infância compreendida como categoria geracional que constitui os modos de ser criança. Nessa medida, abre-se uma nova possibilidade de interlocução disciplinar com a Pedagogia e demais áreas do conhecimento na compreensão das bases do que vêm a ser as crianças e sua infância. Entende-se infância como categoria social que indica elementos de homogeneidade desse grupo etário. Por sua vez, as crianças são vistas como atores sociais diferenciados, com voz

própria, em condições de heterogeneidade. Há autores como Qvortrup (1999) que defendem a pluralidade de sentidos contida nos termos “infância” e “criança”. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 94).

Os estudos da Sociologia da Infância destacam que perspectiva da criança como ator social provoca mudanças tanto no modo com são realizados os estudos sobre elas, como nas ações pensadas em relação as mesmas:

a Sociologia da Infância destaca o papel social da criança, sujeito ativo do seu processo educativo que apresenta todas as qualidades necessárias para assumir um papel social participativo, como sujeito informante da sua condição social e geracional, reprodutor/produtor de cultura, entre outros aspectos, que evidenciam uma mudança de foco, sobretudo metodológico, nas pesquisas com crianças. [...] o sujeito-criança como ator social vai adquirindo qualidades que o definem como um ser heterogêneo, que possui direitos sociais, que produz cultura, que é inventivo, criativo, etc, a partir das vivências de uma infância heterogênea. (MORAES, 2005, p. 157).

Nesta perspectiva, Sarmiento e Pinto (1997) fala das implicações do reconhecimento da criança como ator social de pleno direito, produtor de cultura.

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Com efeito, o estatuto de actor social reconhece-se aos seres humanos, desde Weber, na sua capacidade de agir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 19).

A leitura de Ariès (1981) trouxe para nós a perspectiva histórica de como era vista e compreendida a infância e as crianças. De acordo com este autor, a ausência de registros históricos e de uma história da infância demonstra o olhar que os adultos tinham sobre elas. Somente a partir do século XIII é que isto começa a se modificar:

A descoberta da infância começou no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte iconográfica dos séculos XV e XVI. Mas o sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65).

Desta forma, compreendemos que a concepção de infância tem influências ligadas a sociedade em que a criança se insere, respondendo às exigências culturais, sociais e econômicas de cada tempo (ALBUQUERQUE, 2013). Vamos percebendo a estreita ligação existente entre estas exigências, as questões educacionais e o modo como compreendemos a infância nos diferentes tempos históricos e nas distintas sociedades.

A perspectiva histórica, social e cultural que viemos apresentado a partir dos autores está expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), que define uma compreensão da criança como sujeito de direitos:

Criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DNCEI, 2009, p. 12).

É importante ressaltar que esta criança “da educação infantil” é a mesma dos anos iniciais do ensino fundamental, o que impõe a nós, professores e sujeitos críticos do conhecimento, o desafio de percebê-la para além de um vir a ser adulto. Considerar que a criança encontra-se em seu devir, conforme explica Moraes (2005, p. 142): “entendido como um processo, um movimento de transformações contínuas”. Segundo a autora, no diálogo com Abramowicz (2003), este processo:

nada tem a ver com um vir-a-ser adulto. “Este devir é o jeito que as crianças têm de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos, quando, obviamente, não estão e não são ‘aprimonadas no trabalho, na guerra ou na miséria’”. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 18). [...] Assim, o devir, entendido como diferença expressa pelo movimento de mudanças/transformações contínuas que não se prendem a linhas de origem, trabalha com a ideia de tempo não-linear a partir dos pressupostos filosóficos deleuzianos, cuja diferença é a pedra de toque de seu pensamento. (MORAES, 2005, p. 142-143).

Ver, ouvir, sentir as crianças como um outro-criança que é constituído pela presença de outros-sujeitos e por aquilo que a afeta são compreensões que trago comigo ao fazer este retorno conceitual do que foi apreendido e do que vem sendo ainda no processo de reflexão e escrita deste trabalho. As novas gerações de que se constitui a infância é formada de singularidades, de pluralidades e de contradições que demarcam o acento heterogêneo da(s) infância(s). Uma infância que não é abstrata e nem uma fase a ser superada, mas condição para sermos humanos.

Este modo de compreender as infâncias, como condição social tem implicações no pensar a prática educativa. Conforme Thomassen (2003, p. 39), substitui uma prática “de formar o sujeito do futuro por uma outra que aposte na originalidade do aprendizado infantil.” Ao mesmo tempo, perceber as crianças como seres de pouca idade significa reconhecer sua condição humana e histórica, identificando-a como “um ser humano com vontades, desejos, tal como nós adultos”:

Trata-se de superar a sacralização da infância que, pela divinização ou pela idealização, transforma as crianças em seres desprovidos das contradições humanas. Não se trata de estabelecer uma “república de crianças”, mas de reconhecer sua condição humana e histórica, mundanizando-a. Compreender a criança como um ser humano com vontades, desejos, tal como nós adultos. Crianças que têm sido expropriadas do direito de terem infância, de poderem viver a experiência humana tal como nós adultos também o vivemos. (THOMASSEN, 2003, p. 39).

Relaciona-se, nesse sentido, a um esforço de humanizar a infância, tal como coloca a autora, trazendo para a compreensão as questões que demarcam suas condições de existência:

Se humanizarmos a infância, na forma de compreendê-la, ela deixa de ser um momento, uma etapa cronológica ou biológica e se torna uma condição de possibilidade da existência humana. Longe de ser uma fase a ser superada, se transforma numa situação a ser estabelecida, atendida, alimentada (KOHAN, 2001). A infância torna-se, pois, condição para sermos humanos. (THOMASSEN, 2003, p. 39).

A nós, adultos, tendemos a dizer que nossa infância foi diferente desta que vemos hoje, as próximas gerações também terão esta mesma impressão e assim se seguirá, no curso do tempo histórico, a infância como produto das transformações de um tempo, de uma sociedade, de uma história. A ideia de infância é carregada de sentidos de acordo com o tempo histórico e a cultura que as crianças pertencem. Conclui-se, nesta direção, que a infância não é imutável, mas segue o fluxo das transformações sociais, culturais, econômicas e políticas. Diante da situação social atual em que as crianças vivem a maior parte de suas infâncias em instituições educativas, torna-se imprescindível aos profissionais que atuam nestes contextos ter condições de perceber e refletir sobre novas práticas pensando numa educação para a infância em que as crianças são sujeitos ativos do seu processo educativo.

Podemos ver essa discussão e as indicações dessa perspectiva em relação às crianças e à infância presente especificamente no curso de Pedagogia UFSC, já em 2007, conforme apontam Rocha e Ostetto (2008, p. 104):

No curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina no qual atuamos, esta é a orientação que tem nos guiado: um projeto de educação para a infância deverá ter como eixo de sua organização as próprias crianças e seus processos de constituição como seres humanos, em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais.

Defino assim, ao encerrar este tópico, uma posição de defesa da concepção apresentada neste trabalho. Tenho clareza ser mais do que uma preocupação relacionada a minha formação e à escolha do tema deste trabalho, mas uma escolha política, comprometida com a infância das crianças e com as implicações pedagógicas que surgem a partir dessa perspectiva.

3 ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

Este capítulo foi organizado em quatro tópicos, nos quais são apresentados dados que, de um modo geral, permitiram examinar a estrutura do curso de Pedagogia em um caráter de memorial analítico. Partindo de um olhar de dentro avalio o quê essa estrutura propõe enquanto curso, confrontando com o que foi vivido e com relação a minha necessidade formativa: a docência para a infância e a articulação teoria e prática. Os dados trazidos foram as ementas e as cargas horárias dos diferentes componentes e campos curriculares, sendo estes analisados a partir do PPP do curso e da fundamentação teórica posicionada. O esforço consistiu em ir desenhando o lugar que a criança e a infância ocupam neste currículo e como nós, enquanto estudantes, vamos sendo possibilitados de nos aproximar contextualmente destes sujeitos. Desta forma, queremos colocar uma lente de aumento sobre esta matriz curricular e fazer a relação entre aquilo que foi proposto e o que foi vivido.

3.1 Crianças e Infância: análise das ementas das disciplinas do eixo educação e infância e das metodologias específicas

Neste tópico, a tentativa consiste em trazer para a reflexão as concepções basilares da docência para a infância a partir de como elas são apresentadas e como aparecem no eixo educação e infância confrontando com as concepções apresentadas nos componentes curriculares que compõem a base teórico-metodológica (Matemática, História, Geografia, Português e Alfabetização e Ciências).

No quadro (6) que se segue foram organizadas as disciplinas destes dois eixos, juntamente com suas cargas horárias:

Quadro 6 - Disciplinas e cargas horárias do eixo Educação e Infância e da base de fundamentos teórico-metodológicos

FASE	EIXO EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	Carga horária	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	Carga horária
1ª fase	Educação e Infância I	54h/a		
2ª fase	Educação e Infância II	54h/a		
3ª fase	Educação e Infância III	36h/a	- Linguagem Escrita e Criança	54h/a
4ª fase	Educação e Infância IV: Fundamentos da Educação Infantil	72h/a	- Alfabetização - Educação Matemática e Infância - Ciências, Infância e Ensino	54h/a 72h/a 90h/a
5ª fase	Educação e Infância V:	54h/a	- Literatura e Infância	54h/a

	Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens I		- Geografia, Infância e Ensino - História, Infância e Ensino - Fundamentos e Metodologia da Matemática	90h/a 90h/a 72h/a
6ª fase	Educação e Infância VI: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens II	54h/a	- Língua Portuguesa e Ensino - Infância e Educação do Corpo	54h/a 72h/a
7ª fase	Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil	216h/a		
8ª fase	Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos Anos Iniciais.	144h/a		
	Total	684h/a		702h/a

Fonte: de nossa autoria.

Conforme veremos, a quantidade de horas-aula a menos das disciplinas de metodologias não significa que a ênfase dada por elas não seja fortemente incisiva na formação do curso de Pedagogia.

No entanto, por hora, nos dedicaremos a analisar como aspectos vinculados às concepções de crianças e infância aparecem nestes componentes curriculares. No próximo quadro (7) podemos ver as ementas do conjunto de disciplinas que compõem o eixo educação e infância, destacando a recorrência dos termos crianças e infância.

Quadro 7 - Ementas das disciplinas do eixo Educação e Infância

EIXO EDUCAÇÃO E INFÂNCIA - Ementas	
Educação e Infância I (54h).	Criança e infância: conceituação e campos de estudo. Construção da infância e determinações sócio-históricas. Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.
Educação e infância II (54h).	Aspectos epistemológicos da relação infância , sociedade e educação. A infância e a criança como objetos de investigação nas diferentes áreas científicas e suas consequências para compreensão das relações educativas. A educação da criança na pesquisa educacional.
Educação e Infância III (36h).	Aproximação às crianças em diferentes contextos socioculturais e formativos. Função histórica e cultural das instituições educativas. Crianças , adultos e as suas interações. Produções culturais das e para as crianças .
Educação e Infância IV: Fundamentos da Educação Infantil (72h).	Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Infantil. Políticas para a Educação Infantil no Brasil: condicionantes nacionais e internacionais. Legislação e orientações governamentais para a Educação Infantil. Modelos curriculares em Educação Infantil: bases teóricas e metodológicas.
Educação e Infância V: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens I (72h).	Bases conceituais: jogo, brinquedo e brincadeira; pensamento e linguagem; interações sociais; processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. Contribuições da brincadeira, das interações e da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança .
Educação e Infância VI: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens II (54h).	Implicações educacionais do jogo, das interações e da linguagem como base para a construção do conhecimento

na **infância**. Estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das **crianças**. A produção cultural das e para as **crianças**.

Educação Infantil VII: Estágio em Educação Infantil (216h). Diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágios e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de relatório de estágio – análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino.

Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos Anos Iniciais (144h). Exercício da prática docente nos anos iniciais da escola do Fundamental, focalizando o processo de socialização da **criança** na condição de estudante e os princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem. Planejamento, realização das atividades de ensino. Elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado, com o objetivo de refletir sobre a experiência e divulgar a análise realizada.

Fonte: nossa autoria.

Nas ementas das disciplinas que compõem o eixo educação e infância, o termo criança ou crianças é citado 10 vezes num total de 8 disciplinas. Já o termo infância aparece 6 vezes neste total. A disciplina “Educação e Infância III”, apesar de ser a disciplina com menor carga horária dentre as outras (36h/a) é a que cita maior número vezes o termo criança, aparecendo 3 vezes este termo em sua ementa. O termo infância é recorrente nas disciplinas que compõem a primeira e a segunda fase do curso: “Educação e Infância I” e “Educação e Infância II”, juntas, elas citam 5 do total de 6 vezes que infância aparece no conjunto das disciplinas. Depois, infância é novamente citada, uma vez, em “Educação e Infância VI”. Portanto, infância, ainda que apareça 6 vezes no total de 8 disciplinas, esta recorrência se dá apenas em 3 disciplinas. Já as disciplinas “Educação e Infância IV” e “Educação e Infância VII” são as únicas que não citam nem uma única vez o termo criança e o termo infância, mas dão ênfase para o termo: educação infantil, que é citado 6 vezes.

No próximo quadro podemos ver como esses termos aparecem no conjunto das ementas das disciplinas das metodologias específicas:

Quadro 8 - Ementas das disciplinas da base de fundamentos teórico-metodológicos

METODOLOGIAS
<p>Ciências, Infância e Ensino (90h). A produção do conhecimento científico: aspectos epistemológicos, culturais e políticos. As ciências e seu ensino para a infância: história e perspectivas de pesquisa. Conceitos científicos e as abordagens de ensino voltadas à infância. Os materiais didáticos, os produtos culturais e seus usos no ensino de ciências para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Saberes e práticas escolares: o ensino de ciências na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.</p>
<p>Educação Matemática e Infância (72h). Concepções de Matemática e Educação Matemática. Matemática e suas relações com a infância. Ensino e aprendizagem da Matemática e suas relações com a sociedade.</p>
<p>Geografia, Infância e Ensino (90h). As tendências do pensamento geográfico e os problemas do ensino da geografia descritiva e informativa. Princípios teórico-metodológicos de ensino de Geografia nas séries iniciais. A construção da noção de espaço na criança e as relações sociais. A interação com o meio ambiente e o espaço de vivência. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.</p>
<p>História, Infância e Ensino (90h). História, infância, ensino de História. Abordagens, conceitos e noções. Diversidade de fonte, suas interpretações e usos na Educação Infantil e no ensino de História nos anos iniciais. Saberes e práticas escolares: o ensino de História na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.</p>
<p>Fundamentos e Metodologia da Matemática (72h). Conceito de número e suas aplicabilidades. As operações fundamentais no conjunto dos Naturais e dos Racionais. Estudo da geometria euclidiana. Novas tendências em Educação Matemática e suas relações com a pesquisa</p>
<p>Língua Portuguesa e Ensino (54h). A comunicação humana. O universo da oralidade e sua prática em ambientes escolares. Apropriação, desenvolvimento e produção da língua escrita nos anos iniciais. Práticas cotidianas de leitura e a formação de leitores. A interpretação de textos e a produção de sentidos. O trabalho docente em relação à diferença e à diversidade. Aspectos de variação e mudança linguística. Relações entre conhecimento linguístico e conhecimento gramatical. Relações da leitura e da escrita com outras linguagens e com as novas tecnologias. Língua e processos criativos: a expressão artística na infância. Prática como componente curricular.</p>
<p>Alfabetização (54h). Alfabetização e letramento no plano teórico, político e pedagógico (inter)nacional. Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização. O sistema de escrita alfabético/ortográfico. O conhecimento da linguagem verbal oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. A realidade linguística da criança e os processos de sistematização dos usos da escrita. Processos de construção de sentido a partir da linguagem escrita. Prática como Componente Curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.</p>
<p>Literatura e Infância (54h). O estabelecimento da categoria de pensamento “in-fans” na literatura moderna. A oposição entre racionalismo/irracionalismo e a passagem da fantasia ao plano da irrealidade. A separação entre necessidade/desejo e o conceito de inconsciente. O surgimento do “eu”. A rejeição do conceito de experiência por parte da literatura como modo de sobrepor-se ao projeto racionalista moderno. A relação entre mito e literatura. A poesia e o sublime. Leituras literárias: estratégias para formar uma coleção em aberto. O trabalho com textos na dinâmica escolar. Prática de ensino como componente curricular.</p>
<p>Infância e Educação do Corpo (72h). O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito.</p>
<p>Linguagem Escrita e Criança (54h). Aquisição da linguagem. A criança na sociedade letrada. Concepções, representações e hipóteses de escrita formuladas pela criança. Relações entre escrita, oralidade, linguagens verbal e não verbal. Processos não planejados e não sistematizados de aquisição/aprendizagem da escrita. Da leitura/escritura icônica à leitura/escritura arbitrária e convencional. Introdução ao letramento e à alfabetização.</p>

Fonte: de nossa autoria.

No conjunto das ementas das 10 disciplinas que compõem as metodologias específicas, os termos crianças e infância reduzem drasticamente dando acento para o termo: ensino, o qual, como se pôde notar, foi destacado. No quadro (9) que se segue, é possível observar comparativamente como os termos crianças e infância aparecem nas ementas das disciplinas do eixo educação e infância e aquelas da base teórico-metodológicas:

Quadro 9 - Quantitativo dos termos crianças e infância nas ementas das disciplinas apresentadas nos quadros 7 e 8

Categorias	Infância			Criança(s)		
Eixo Educação e Infância (8 disciplinas)	6 vzs.	3 disc.	(3) Educação e Infância I (2) Educação e Infância II (1) Educação e Infância VI	10 vzs.	6 disc.	(3) Educação e Infância III (2) Educação e Infância II (2) Educação e Infância VI (1) Educação e Infância I (1) Educação e Infância V (1) Educação e Infância VIII
Metodologias (10 disciplinas)	10 vzs.	5 disc.	(5) Infância e Educação do Corpo (2) Ciências, Infância e Ensino (1) Educação Matemática e Infância (1) História, Infância e Ensino (1) Língua Portuguesa e Ensino	4 vzs.	3 disc.	(2) Linguagem Escrita e Criança (1) Geografia, Infância e Ensino (1) Alfabetização

Fonte: de nossa autoria.

Das 10 vezes que criança foi mencionado nas ementas das 8 disciplinas que compõem o eixo educação e infância, nas metodologias este termo é citado apenas 4 vezes: 1 vez na disciplina de “Geografia, Infância e Ensino”, 1 na de “Alfabetização” e 2 na disciplina de “Linguagem Escrita e Criança”. Já a palavra infância, que no primeiro eixo observado foi citada 6 vezes, nas metodologias o termo aparece 10 vezes, em 5 do total de 10 disciplinas. No entanto, metade deste total aparece em apenas uma das disciplinas: em “Infância e Educação do Corpo”, infância é citada 5 vezes. As outras 5 aparecem em “Ciências, Infância e Ensino” (2 vezes), “Educação Matemática e Infância” (1 vez), “História, Infância e Ensino” (1 vez), e “Língua Portuguesa e Ensino” (1 vez). A disciplina “Fundamentos e Metodologia da Matemática” não cita nem o termo criança, nem infância, nem tampouco o termo ensino, que apareceu 15 vezes no conjunto das 10 disciplinas de base teórico-metodológica, conforme o quadro (10) que se segue:

Quadro 10 - Quantitativo do termo ensino nas ementas das disciplinas apresentadas nos quadros 7 e 8

Categoria	Ensino		
Eixo Educação e Infância (8 disciplinas)	2 vzs.	1 disc.	(3) Educação e Infância VIII
Metodologias (10 disciplinas)	15 vzs.	6 disc.	(5) Ciências, Infância e Ensino (4) História, Infância e Ensino (3) Geografia, Infância e Ensino (1) Educação Matemática e Infância (1) Alfabetização (1) Literatura e Infância

Fonte: de nossa autoria.

Das 15 vezes que o termo ensino é citado no conjunto das disciplinas de base teórico-metodológica, 3 disciplinas juntas concentram o termo citado 12 vezes, são elas: “Ciências, Infância e Ensino” (5 vezes o termo ensino); “História, Infância e Ensino” (4 vezes) e “Geografia, Infância e Ensino” (3 vezes). Se o termo ensino não chamou nossa atenção na análise das ementas do eixo educação e infância, nas disciplinas das metodologias ele aparece quase que de forma explosiva. Perceber isto nos fez retomar as ementas do primeiro eixo e analisar como este termo aparece. Das 8 disciplinas da educação e infância o termo ensino⁵ aparece 2 vezes na ementa de uma mesma disciplina: “Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos Anos Iniciais”. Importa explicar nosso posicionamento por abordar a questão do ensino, cuja crítica parte da ideia de que por detrás da semântica do termo há uma concepção que lança ênfase para sua versão transmissiva, que vê no “aluno” o seu “objeto” de intervenção, invisibilizando, silenciando e abstraindo a criança que conforma cada “aluno” e que está contida numa docência para a infância. Neste sentido, a crítica ao termo refere-se, fundamentalmente, ao seu significado de “ensino transmissivo”, apresentado na forma de aula e na transmissão linear de conteúdos.

Numa perspectiva crítica às referências tradicionalmente escolares, Rocha (1999, p. 60) parte de uma defesa da especificidade da docência para a infância, cuja a qual compartilhamos:

enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança 0 a 6 anos (ou até o momento em que entra na escola).

⁵ Excluiu-se de toda a análise realizada quando o termo aparece para designar o nível educacional “ensino fundamental” e o “sistema público de ensino”.

Nesta mesma direção, o PPP evidencia a concepção que norteia a prática docente na educação infantil, ao tratar sobre a disciplina de “Educação e Infância VII: estágio supervisionado em educação infantil”:

É constituído por momentos de observação, registro e documentação de contextos de atuação, processos considerados fundamentais à elaboração de planos de ação que tenham como foco as relações educativas com as crianças de zero a seis anos. (UFSC, PPP - Curso de Pedagogia, 2008, p. 39).

Como Rocha aborda no trecho acima, há diferentes concepções presentes nos contextos educativos da educação infantil e dos anos iniciais. E estas concepções são fundamentadas durante a formação teórico-prática no curso. Neste aspecto nossa preocupação é sobre como essas diferentes concepções podem, no interior da formação dos estudantes do curso de Pedagogia, fragmentar a compreensão das estudantes sobre a concepção de infância durante seu processo formativo. Conseqüentemente a visão de criança e de professor também sofre com essa fragmentação.

De acordo com Rocha, a educação infantil, tomando como objeto a relação educativa e o sujeito a criança abre possibilidades para que esse âmbito de reflexão possa se estender aos anos iniciais, já que a criança de uma etapa continua a ser quando passa a outra, permanecendo a se relacionar com os diferentes sujeitos e contextos envolvidos nos processos educativos formais.

3.2 Crianças e Infância: análise da carga horária destinada às disciplinas específicas da educação infantil e àquelas das metodologias específicas

A partir desses dois conjuntos de disciplinas, do eixo educação e infância e das metodologias específicas passo a tecer algumas considerações sobre como estas disciplinas adensaram os conceitos de infância e crianças, tomando como base meu percurso formativo e a apreensão desses conceitos.

Nas três primeiras fases do curso a concepção de infância é apresentada e discutida enquanto construção histórica determinada cultural e socialmente. Neste movimento, passamos a entender a infância e a educação das crianças como um campo de estudos, discutindo também sobre a “função histórica e cultural das instituições educativas”⁶ (creches, pré-escolas e escolas). Situada em diferentes contextos sociais e formativos, ao se inserir na cultura, a criança é conceituada como produtora de cultura, ao mesmo tempo em que há uma

⁶ Cf. consta na ementa da disciplina: Educação e Infância III (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 32).

produção cultural voltada para elas. Também passamos a compreender a criança na dimensão da sua proteção e provisão, sintetizada na frase: a criança como sujeito de direitos, por vezes, demasiadamente repetida no curso e nos textos lidos. No entanto, ainda que essa noção seja unânime entre todos os estudantes que passam pelo atual curso de Pedagogia da UFSC, hoje, na medida em que me pergunto o que sei além desta frase, vou me dando conta de que sua exaustiva repetição acabou talvez se esvaziando de sentido: mas, afinal, o que sei eu dos direitos a que têm de ser garantidos às crianças? Se a criança é sujeito de direitos, nossa profissão, que lida com a infância, de certa forma é responsável por garantir esses direitos e denunciar a ausência deles. Neste último caso, o que sei eu, ao final de meu percurso formativo, sobre meu papel enquanto protetora dos direitos das crianças, minimamente, no âmbito dos contextos de educação formal e não-formal?

Estas noções encontram-se expressas tanto nas ementas das três disciplinas do eixo educação e infância (Educação e Infância I, II e III), como na bibliografia apresentada nos planos de ensino e indicadas para estudo. Dentre os autores que passamos a fazer interlocução nestes primeiros passos, posso citar: Ariès (1981), Charlot (2000), Quinteiro (2000), Rosemberg (2010), Tonucci (1997) e documentos, como: “Estatuto da Criança e do Adolescente” (1990), “Convenção sobre os Direitos da Criança” (1990) e “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos” (2007).

Neste momento, também discutíamos, na disciplina de “Arte, Imaginação e Educação”, sobre a imaginação da criança e a atividade criativa dela, principalmente, a partir da perspectiva de Vigotski (2009). A criança aparece a partir dessas três disciplinas (Educação e Infância I, II e III) tanto nas ideias dos teóricos que discutem a infância como na legislação que garante os direitos das crianças e legitima sua presença na constituição da sociedade. Aqui, no percurso inicial da formação estávamos descobrindo a existência desta criança que é concepção no curso. Fizemos entrevistas com crianças sobre como elas veem a escola. Entrevista sobre um conceito científico (ex: terremoto) observando como elas lidam com o conhecimento, com a imaginação própria da condição humana. Pesquisamos fotos nos jornais locais para identificarmos qual a visão de criança que identificávamos nestes meios de comunicação e de divulgação de imagens e ideias e também em histórias infantis. De um modo geral, isto consistiu numa aproximação às crianças em contextos sociais. Afirmo que se tratava da apresentação de uma nova concepção para mim, mas ainda não consolidada completamente. A relação entre o universo educativo institucional e esta concepção de crianças também foi abordada, fundamentalmente a partir das orientações ancoradas em Kramer (2007), sobre a singularidade da infância e em Madalena Freire (1996), sobre o

exercício de um olhar sensível para as crianças no contexto da realidade educativa.

Nas fases seguintes do curso começa a ganhar ênfase a questão do ensino, praticamente sobrepondo-se às concepções até então estudadas. Como as concepções basilares da prática - crianças e infância - ainda não estavam completamente constituídas na nossa formação teórica, mas em processo, a ênfase sobre a questão do ensino trouxe, ao meu ver, um comprometimento desta reflexão de base deslocando-se para uma excessiva preocupação de caráter mais pragmático, como por exemplo: o quê e como ensinar os conteúdos das disciplinas específicas: matemática, português, ciências, história e geografia.

Neste momento da formação, ao mesmo tempo em que temos disciplinas em que se começa a delinear as bases conceituais específicas que fundamentam a educação de 0 a 6 anos (Educação e Infância IV, V e VI), assim como disciplinas que apresentam as especificidades da organização dos processos educativos na educação infantil, também vamos passando pelas disciplinas das metodologias específicas, muito mais vinculadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando estas disciplinas específicas podemos fazer uma análise da desproporcionalidade de cargas horárias na distribuição das disciplinas dentro da organização da grade curricular, conforme o quadro (11) que se segue:

Quadro 11 - Carga horária das disciplinas da educação infantil e das metodologias específicas, no âmbito da quarta, quinta e sexta fase do curso de Pedagogia da UFSC

Fase	Disciplinas dos eixos Educação e Infância e Organização dos processos educativos (específicas da Educação Infantil)		Disciplinas das metodologias específicas	
4ª fase	- Educação e Infância IV (72h)	72h	- Alfabetização (54h) - Ciências, Infância e Ensino (90h) - Educação Matemática e Infância (72h)	216h
5ª fase	- Educação e Infância V (54h) - Organização dos processos educativos na Educação Infantil I (72h)	126h	- Literatura e Infância (54h) - Geografia, Infância e Ensino (90h) - História, Infância e Ensino (90h) - Fundamentos e Metodologia da Matemática (72h)	306h
6ª fase	- Educação e Infância VI (54h) - Organização dos processos educativos na Educação Infantil II (72h)	126h	- Língua Portuguesa e Ensino (54h) - Infância e Educação do Corpo (72h)	126h
Total		324 horas-aula	Total	648 horas-aula

Fonte: de nossa autoria.

Na quarta, quinta e sexta fase, particularmente, onde ocorre um aprofundamento (324h/a) nas especificidades da educação da criança pequena e, conseqüentemente, nos seus

aspectos do desenvolvimento, perfazemos uma carga horária de 648 horas-aula em disciplinas de Geografia, História, Matemática e Literatura. Esta análise permite desconstruir a ideia generalizada de que o curso tem demasiado acento para a educação infantil, quando, na verdade, o que se observa com relação às disciplinas específicas desta área educacional é uma carga horária que corresponde a cerca de 50% da carga horária das disciplinas das metodologias específicas (no âmbito da quarta, quinta e sexta fases).

Na quarta fase, a carga horária da disciplina de fundamentos da educação infantil corresponde a 33% da carga das disciplinas de Ciências, Matemática e Alfabetização. Apenas na sexta fase as cargas horárias são equivalentes.

Destaco a disciplina de “Ciências, Infância e Ensino” que abordou a questão do ensino na educação infantil. Na ocasião, desenvolvemos propostas metodológicas de ensino de conteúdos de ciências em um centro de educação infantil do sistema privado, localizado no entorno da Universidade Federal de Santa Catarina. Em um texto estudado na disciplina vemos a defesa deste ensino às crianças pequenas:

Ensinar significa dar suporte adequado para que a criança à medida que cresça, seja capaz de elaborar, criar e transformar, cada vez mais, o material que lhe é oferecido. Mas para isso, a formação do professor é essencial, pois é ele que dirige o olhar da criança e a ensina. O professor precisa, em sua formação, não só ter acesso à ciências, mas, também incorporar o pensar científico, pois, os conhecimentos científicos, por serem uma construção humana, não podem ser transmitidos pela hereditariedade genética, ou mesmo adquiridos à medida que a criança cresce apenas estando no mundo, necessitam ser ensinados, desde a mais tenra idade (...). (ARCE, 2011, p.78).

Curiosamente, esta disciplina é realizada na mesma fase em que tratamos sobre os fundamentos da educação infantil, onde lemos e debatemos os documentos que regem esta etapa educacional, dentre eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, art. 9º), o qual afirma, em caráter mandatário que: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Neste sentido, diante de nosso posicionamento teórico acerca das concepções de crianças e de infância problematizamos a concepção educativa apresentada na disciplina de Ciências, Infância e Ensino ao propor dirigir o olhar da criança, desconsiderando a dimensão relacional da docência e a ação ativa da criança que se constitui em sua multidimensionalidade, contrapondo-se às orientações apresentadas nas DNCEI e sustentando o ensino transmissivo para a criança.

Conforme Oliveira (2010, p. 04), a brincadeira permite à criança indagar sobre o mundo e sobre si mesma, construindo sua identidade:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo a sobre si mesma e por à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação infantil, a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade.

Outro ponto a se problematizar é o *locus* de inserção das estudantes para a prática do "ensino" de ciências, no caso, uma instituição privada, contrariando uma das orientações do PPP curso de Pedagogia da UFSC que reafirma, terminantemente, o compromisso do curso com as instituições públicas. Trazemos abaixo alguns trechos explicitados no PPP (2008)

Reafirmou-se na ocasião o compromisso das universidades públicas com a construção e desenvolvimento de processos formativos voltados para o fortalecimento da escola pública, gratuita, de qualidade e com compromisso social. (p. 02);

O Projeto ora apresentado é, portanto, a síntese de um processo coletivo de elaboração de uma proposta de formação de professores explicitada no compromisso do Curso de Pedagogia com a escola pública de qualidade e democrática. (p. 03)

As discussões reforçaram a necessidade de um curso comprometido com a escola pública e com a população que não tem acesso ao ensino superior. (p. 08)

Reitera-se a importância de a escola pública se constituir como foco na formação a ser oferecida pelo Curso de Pedagogia. (p. 14)

Em todo o processo de avaliação, muitas mudanças foram sugeridas e realizadas. Entretanto, nenhuma avaliação questionou o princípio central do Curso, compromisso com a escola pública, com a construção de sua qualidade - seja a própria UFSC, seja a rede de Educação Básica - e com a população brasileira. (p. 47).

Deste modo, através de análise deste material documental vou percebendo que a distância entre o proposto e o vivido no curso de Pedagogia da UFSC, pode também ser o responsável pela fragmentação que aparece na formação e no modo como as estudantes se apropriam de conceitos, concepções e vivenciam suas experiências. Mesmo tendo respaldo do PPP, nem sempre essa documentação diretriz ou orientadora é assimilada ou assumida pelos profissionais que ali exercem sua função. Seja pela falta de formação específica, atualização ou diferença nas concepções que cada um assume para si durante sua trajetória de formação no campo educacional.

3.3 Articulação teoria-prática

A relação teoria e prática é um dos pontos mais importantes na formação em Pedagogia, considerando que a profissão se dá na prática e o desafio que temos de fazer o nexos entre um e outro: a práxis - uma prática refletida. Segundo o PPP do curso, a articulação teoria-prática deve se iniciar já na fase inicial do percurso formativo, sendo organizada no currículo com base em duas dimensões:

a) atividades práticas, com carga horária específica, inseridas em disciplinas relacionadas com a organização do ensino, e; b) atividades práticas realizadas na forma de estágio curricular obrigatório. A organização desse componente curricular considerou as exigências da LDBEN 9394/96, Artigo 65, ratificadas posteriormente pelas DNCP – Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estipulam carga horária mínima de 300 horas; da Resolução nº 061/CEPE/96, de 10/10/96, e Resolução nº 009/CUN/98, de 30/09/98, que normatizam os estágios no âmbito da UFSC. (UFSC, Projeto Pedagógico - Curso de Pedagogia, 2008 p. 38).

Na perspectiva apresentada no PPP, entende-se que o pedagogo deve estabelecer uma relação entre teoria e prática que não seja nem vinculada às “demandas imediatas e práticas e nem a teoria subordinada à dimensão da prática” (UFSC, PPP - Curso de Pedagogia, 2008, p. 16).

Assim, neste tópico trazemos o que apresenta o PPP do curso, acerca da articulação teoria-prática confrontando com o processo vivido e as finalidades formativas para o exercício da docência de 0 a 10. Nosso interesse é, ao voltarmos a atenção para as cargas horárias descritas no documento, analisar se há ou não incongruências na divisão da carga prática e teórica. No quadro (12) que se segue é possível ver como o PPP do curso organiza a distribuição das disciplinas com carga horária teórica e prática:

Quadro 12 - Distribuição da carga horária prática/componentes curriculares

Disciplina	Fase	CH	
		Teórica	Prática
Alfabetização	4 ^a	54 horas (44h)	10 horas
Língua Portuguesa e Ensino		54 horas (44h)	10 horas
Ciências, Infância e Ensino	4 ^a	90 horas (72h)	18 horas
Geografia, Infância e Ensino	5 ^a	90 horas (72h)	18 horas
História, Infância e Ensino	5 ^a	90 horas (72h)	18 horas
Estágio supervisionado em Educação Infantil	7 ^a	-----	216 horas
Didática II	8 ^a	72 horas (60h)	12 horas
Estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental	8 ^a	-----	144 horas
TOTAL			446 horas

Fonte: UFSC, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2008, p. 40.

Como se pode observar, o quadro traz algumas disciplinas de metodologias específicas, as quais acontecem a partir da 4ª fase do curso, deixando de fora as disciplinas “Linguagem Escrita e Criança”, “Literatura e Infância”, “Educação Matemática e Infância”, “Fundamentos e Metodologia da Matemática”, “Infância e Educação do Corpo”. Das 5 disciplinas de base metodológica apresentadas no quadro, todas têm em comum o fato de trazerem, em suas ementas, a menção: “prática como componente curricular”. Observamos que a disciplina de “Literatura e Infância” também faz esta menção em sua ementa, porém não foi incluída no quadro de disciplinas com carga horária prática. As 5 disciplinas também apresentam em comum o fato de trazerem, em sua denominação, o termo “ensino”, o que denota voltarem-se muito mais a uma concepção educativa com vistas à escolarização, dando acento a uma certa clivagem na docência de 0 a 10. A partir de nosso posicionamento teórico e, tomando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, cuja definição das propostas educativas devem se orientar em experiências pautadas na linguagem, na brincadeira e nas interações podemos afirmar que as disciplinas metodológicas que mais se aproximam de uma docência de 0 a 10 prolongando a infância parece ser justamente aquelas em que foram deixadas de fora de uma previsão de carga horária prática, como “Literatura e Infância” e “Infância e Educação do Corpo”, por exemplo. Neste sentido, dentre os componentes curriculares apresentados no quadro, aqueles que dariam conta da especificidade da educação infantil somam-se 226 horas-prática (Alfabetização e Estágio Supervisionado em Educação Infantil), dentre o total de 446 horas previstas, portanto, aproximadamente a metade do total.

Outro aspecto que chama atenção à organização dos componentes curriculares com carga horária prática segue a direção do que indica Freitas (1992), acerca da restrição da prática às disciplinas denominadas práticas de “ensino”, resultante de uma organização etapista da estrutura curricular que acaba por separar elementos indissociáveis:

O problema fundamental, parece-nos, está relacionado com o fato da estrutura universitária organizar seus cursos de maneira etapista: primeiro a abordagem teórica, depois a prática. Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. A raiz deste etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito a algumas disciplinas chamadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, as quais não podem estabelecer relações adequadas com a teoria - até porque este momento curricular já passou. (FREITAS, 1992, p. 12).

Ainda que as disciplinas com cargas horárias práticas estejam apresentadas no PPP (vide o quadro 12 anterior trazido), o mesmo documento ressalta sobre a necessidade das

primeiras aproximações com a prática darem-se desde as primeiras fases. Segundo o PPP (2008, p. 38):

As atividades práticas são previstas para ocorrerem desde o início do curso em disciplinas como Introdução à Pedagogia, Educação e Infância III, Alfabetização, Língua Portuguesa, Ciências, Infância e Ensino, Geografia, Infância e Ensino, História, Infância e Ensino. Estas disciplinas, desenvolvidas ao longo do curso, tomam como foco o trabalho pedagógico nas escolas e instituições de caráter educativo.

Nesta orientação, duas disciplinas que acontecem no início da formação são citadas: “Introdução à Pedagogia” e “Educação e Infância III”. No quadro (13) que se segue apresentamos o que dizem as ementas destas duas disciplinas:

Quadro 13 - Ementas das disciplinas das fases iniciais com previsão de atividades práticas

Fase	Disciplina/Carga horária	Ementa
1 ^a	Introdução à Pedagogia (54h)	Pedagogia: Definição, especificidade e história. O Pedagogo e o professor. O curso de Pedagogia e a formação profissional do educador. O curso de Pedagogia da UFSC: possibilidades e limites.
3 ^a	Educação e Infância III (36h)	Aproximação às crianças em diferentes contextos sócio culturais e formativos. Função histórica e cultural das instituições educativas. Crianças, adultos e as suas interações. Produções culturais das e para as crianças.

Fonte: de nossa autoria.

No processo vivido, a disciplina de “Introdução à Pedagogia” não teve, em seu desenvolvimento atividades que extrapolassem as fronteiras da sala de aula do curso. Como se pode ver, sua ementa não faz qualquer menção a alguma atividade prática ou outro elemento que pressupõe a atividade docente. No entanto, no PPP esta disciplina é assim concebida: “A disciplina Introdução à Pedagogia, articulada às demais, apresenta a Pedagogia como ciência da educação, como campo teórico-praxeológico, possibilitando aos acadêmicos iniciantes no curso a primeira aproximação com a teoria e a prática pedagógica” (UFSC, PPP - Pedagogia, 2008, p. 25).

Já a disciplina de “Educação e Infância III” possibilitou a aproximação à prática, tal como descrito na ementa, no entanto, limitando-se ao contexto educativo dos anos iniciais, em uma escola próxima ao *campus*, mais especificamente uma escola ligada à Universidade. Neste caso, ainda que a disciplina tenha permitido a aproximação a um contexto educativo muito particular, acaba por desconsiderar a importante relação entre redes públicas de educação e Universidade.

O que estes dados mostram nos encaminham em direção ao que Freitas aponta, sobre como a estrutura curricular e o desenvolvimento das disciplinas vão se configurando no interior de pressões exercidas tanto por departamentos, como por professores e suas respectivas linhas de pesquisa e organizações estudantis. Tanto o PPP, em sua formulação é o registro desse embate, como o planejamento e desenvolvimento das disciplinas:

Todo aquele que teve alguma experiência com alterações curriculares no interior das Universidades sabe das dificuldades de se construir uma grade curricular em meio às inúmeras pressões de Departamentos (e de professores) com a finalidade de preservar "seu conteúdo", "sua" disciplina. Não raramente, algumas poucas horas de uma disciplina convertem-se em motivo de uma guerra destinada a mantê-las, como se a formação do profissional dependesse exclusivamente destas poucas horas. Tudo é importante para a preparação do profissional. Com isso, as grades curriculares "incham" - em especial nas disciplinas teóricas. (FREITAS, 1992, p. 11).

No quadro (14) que se segue apresentamos as disciplinas que efetivamente propuseram atividades de caráter prático em meu percurso formativo:

Quadro 14 - Ementas das disciplinas que efetivamente tiveram atividades práticas

Fase	Disciplina/Carga horária	Ementa
3ª	Educação e Infância III (36h).	Aproximação às crianças em diferentes contextos socioculturais e formativos. Função histórica e cultural das instituições educativas. Crianças, adultos e as suas interações. Produções culturais das e para as crianças.
4ª	Ciências, Infância e Ensino (90h)	A produção do conhecimento científico: aspectos epistemológicos, culturais e políticos. As ciências e seu ensino para a infância: história e perspectivas de pesquisa. Conceitos científicos e as abordagens de ensino voltadas à infância. Os materiais didáticos, os produtos culturais e seus usos no ensino de ciências para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Saberes e práticas escolares: o ensino de ciências na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.
6ª	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil (72h)	Especificidade do trabalho educativo com bebês. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos de educação (adaptação). Relação entre famílias e Educação Infantil.

Fonte: de nossa autoria.

Confrontando este quadro (14) com o quadro 12, cuja fonte é o PPP podemos observar que, dentre as 5 disciplinas de metodologias específicas com previsão de carga horária prática, apenas uma delas realizou, efetivamente, atividades práticas. Foi na disciplina de “Ciências, Infância e Ensino”, cuja experiência se deu num contexto de educação infantil. Ainda que esta

disciplina tenha dado lugar ao exercício docente com crianças de 0 a 6 anos, sua perspectiva foi a de trazer as referências práticas do ensino fundamental para a pequena infância, desconsiderando as especificidades próprias da docência na educação infantil, o que chamamos de uma Pedagogia da Infância. Neste sentido, as atividades práticas de “Ciências, Infância e Ensino” nos fizeram levar os conteúdos escolares sistematizados para serem trabalhados com as crianças pequenas, o contrário do que até agora temos afirmado, na direção do que tratam Rocha & Ostetto (2008), ao considerarmos as crianças como sujeitos ativos, isso tem como implicação pedagógica tomá-las como ponto de partida para a orientação e sistematização da ação educativa dirigida e elas. Segundo Rocha (2010, p. 18):

Os responsáveis pela ação pedagógica precisam conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações expressivas e culturais, para identificar o que elas já conhecem, suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações e as novas exigências sociais que se colocam para elas. A definição dos projetos educacionais-pedagógicos exige tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação.

Pautando-se em referências tradicionalmente tomadas nas práticas escolares, reguladas na transmissão de conteúdos disciplinares, a disciplina orientou-se pela utilização de jogos e brincadeiras como recursos metodológicos. Neste caminho, a apropriação de conhecimentos adquire o caráter muito mais de terminalidade em relação à elaboração de conceitos do que de fato a experiência de vivenciar os conceitos. O que significa que, muito mais do que dar uma aula de ciências sobre determinados conteúdos, as crianças pequenas apreendem os conceitos pela vivência significativa na relação com a natureza, por exemplo, seja contemplando, explorando, descobrindo, observando.

Já a disciplina de “Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil” ao centrar-se nas especificidades da docência com bebês e na sua conseqüente organização dos processos educativos foi organizada em torno de momentos alternados entre teoria e prática. Na ocasião, tivemos a oportunidade de nos aproximar de contextos educativos de creches, especificamente 3 instituições diferentes pertencentes à rede pública de educação. Ao nos inserirmos nos diferentes espaços da creches observamos as relações educativas, exercitamos o olhar e o registro e, em sala, discutimos tentando compreender como os conceitos emergiam na prática. A atividade prática desta disciplina, que não está prevista no quadro de disciplinas com este tipo de carga horária, nos desafiou a estabelecer a necessária articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que nos desviava da realidade exercida anteriormente, com foco sobre “o quê ensinar” e no “como ensinar”. Na direção do que sinaliza Pimenta (1995), a unidade entre teoria e prática na educação compreende um fazer pedagógico pautado no “para

quem” e “para quê” ensinar. Com base em Candau e Lelis (1983), Pimenta defende uma visão de:

Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da "práxis", definida, conforme VÁSQUEZ (1968, p. 241), citado pelas autoras, como "atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro". Traduzindo essa visão de unidade entre teoria e prática para a educação, afirmam as autoras que o fazer pedagógico, "o que ensinar" e "como ensinar", deve ser articulado ao "para quem" e "para que", expressando a *unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo*. (PIMENTA, 1995, p. 78).

Neste sentido, ao analisarmos o proposto a partir da retomada do vivido no curso de Pedagogia vamos constatando que, dentre as disciplinas que têm carga horária prática no grupo das metodologias, somente uma delas realizou a proposta. Mesmo que o PPP explicita esta função para um grupo de disciplinas de bases metodológicas. Ao apresentar este grupo de disciplinas, o PPP nos incita a questionar porque outros componentes curriculares da base metodológica foram deixados de fora, tais como “Literatura e Infância”, que traz em sua ementa a prática como componente curricular, as disciplinas no âmbito da Matemática, as quais, importa ressaltar que, juntas, somam um total de 144 horas-aula e ainda, aquelas de “Infância e Educação do Corpo” e “Linguagem Escrita e Criança”.

3.4 Fragmentando o currículo para entendê-lo

A análise do conjunto de disciplinas cuja carga horária contempla a prática no tópico anterior nos levou a investigar todo o conjunto de disciplinas que, juntas, formam o currículo do curso de Pedagogia. Seguimos a organização desses conjuntos conforme o PPP (2008), com suas cargas horárias totais.

No quadro (15) a seguir mostramos as cargas horárias dos três eixos que estruturam o currículo do curso:

Quadro 15 - Disciplinas e cargas horárias dos eixos estruturantes da matriz curricular do curso

Fases	Disciplinas do eixo educação e infância	h/a	Disciplinas do eixo de organização dos processos educativos	h/a	Disciplinas do eixo pesquisa	h/a
1 ^a	Educação e Infância I	54				
2 ^a	Educação e Infância II	54	Organização dos Processos Educativos I	54		
3 ^a	Educação e Infância III	36	Didática I	72	Iniciação à Pesquisa	54
4 ^a	Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	72	Organização dos Processos Educativos II	54	- Pesquisa em Educação I - NADE I	54 54
5 ^a	Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens	54	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I	72		
6 ^a	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	54	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II	72	Pesquisa em Educação II	54
7 ^a	Educação e Infância VII: estágio em Educação Infantil	216			NADE II	54
8 ^a	Educação e infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais	144	- Didática II - Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	72 72	Pesquisa em Educação III: orientação ao TCC	36
9 ^a					Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	216
	Total h/a	684	Total h/a	468	Total h/a	522
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS EIXOS ESTRUTURANTES - 1.674 h/a						

Fonte: de nossa autoria.

Importante explicar que, no quadro acima, particularmente na disciplina de “Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens” há a informação, no PPP de uma carga horária de 72 h/a, constante no trecho em que é feita a apresentação das ementas das disciplinas. Ocorre que no mesmo documento, o quadro que apresenta a distribuição dos componentes curriculares de acordo com os três eixos (vide quadro 1 deste trabalho) soma 684 h/a pressupondo que as duas disciplinas de Educação e Infância: conhecimento, jogo, interação e linguagens I e II perfazem uma carga horária de 54 h/a, cada uma delas. Considerando este pressuposto, o total contabiliza 684h/a, conforme traz o PPP e tal como trazemos aqui neste estudo. No entanto, se considerássemos a soma total das cargas horárias apresentadas nas ementas das disciplinas, o eixo Educação e Infância contabilizaria um total de 702 h/a.

Da mesma forma acontece com o eixo “Pesquisa”: o quadro que apresenta a distribuição dos componentes curriculares de acordo com os três eixos (vide quadro 1 deste trabalho) soma 522 h/a. Este dado é corroborado pelo quadro, apresentado no PPP trazendo os componentes curriculares que compõem a flexibilização curricular do curso, formado pelas atividades do(s) NADE(s) (108h), pelas disciplinas eletivas (72h), pelas atividades técnico-científicas ou culturais (108h) e, finalmente, pela realização do TCC (216h). No entanto, quando o documento apresenta a ementa do TCC traz em sua exposição a informação de 12h apenas. Ressaltamos que este trabalho considerou o dado de 216h, apresentado em dois quadros trazidos no PPP. Neste sentido, podemos constatar uma inconsistência de carga horária nos eixos “Educação e Infância” e “Pesquisa”, no âmbito do PPP do curso, percebido no confronto entre o total de carga horária de cada eixo e o total de horas-aula apresentado em cada disciplina, na exposição das suas ementas.

Os componentes curriculares que compõem os eixos “Educação e Infância” e “Organização dos Processos Educativos” são responsáveis pela “formação para a docência, compreendida no seu sentido estrito e como atividade relacionada ao trabalho pedagógico”. Em seu conjunto, estes dois eixos totalizam 64 créditos, ou 1.152 horas. O eixo “Pesquisa” fornece as “bases epistemológicas, científicas e metodológicas do conhecimento educacional e escolar”, para a formação do professor pesquisador (PPP, 2008, p. 21). Juntos, estes eixos contemplam as finalidades formativas do curso: a docência para a infância e o professor intelectual e pesquisador.

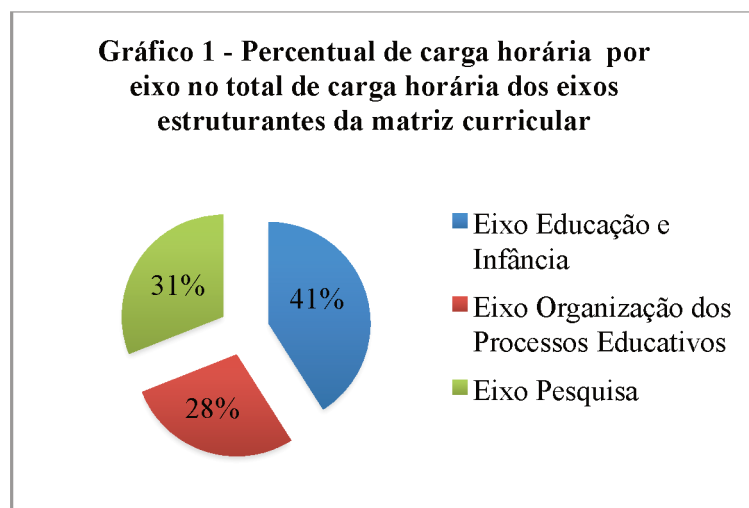
Conforme o PPP (2008, p. 21):

Os dois princípios orientadores do Projeto Pedagógico do Curso – a docência como base da formação do professor compreendido como intelectual e pesquisador, ficam, portanto assegurados pelos eixos orientadores da matriz curricular.

Como é possível observar no quadro, o eixo “Educação e Infância” é formado por oito disciplinas, sendo que duas delas correspondem aos estágios obrigatórios: na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Juntos, os dois estágios totalizam 360h/a, perfazendo 53% da carga horária total do eixo. Este mesmo eixo possui um total de 684h/a, o que corresponde a 41% do total de carga horária dos eixos estruturantes, no entanto, preenchendo apenas 19% da carga horária total do curso (3.672 horas).

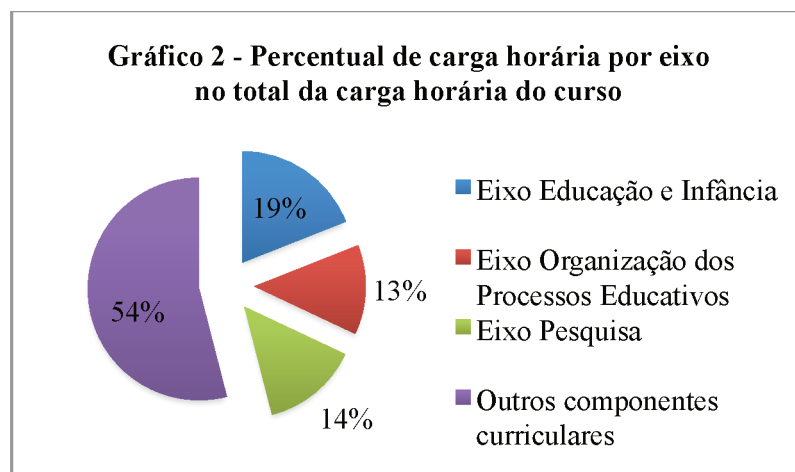
Neste mesmo quadro o eixo “Organização dos Processos Educativos” possui 468h/a, distribuídas em suas sete disciplinas, totalizando 28% do total da carga horária dos três eixos e cerca de 13% do total da carga horária do curso. Nesta mesma direção, podemos observar

que o total de 522 h/a do eixo “Pesquisa” corresponde a 31% da carga horária total de 1.674h/a que compõem os três eixos e cerca de 14% do total de carga horária do curso. No gráfico (1) que se segue vemos como fica a distribuição de cada um dos eixos no total de 1.674 horas:



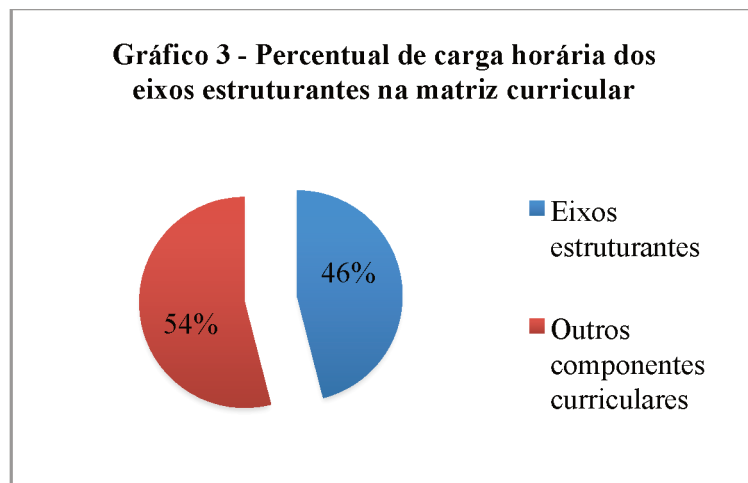
Fonte: de nossa autoria.

No gráfico (2) seguinte é possível observar como a carga horária de cada eixo perfaz o total de horas do curso (3.672h):



Fonte: de nossa autoria.

Finalmente, no gráfico (3) seguinte vemos como os eixos estruturantes, em seu todo, preenche a matriz curricular do curso:



Fonte: de nossa autoria.

No quadro (16) que se segue são apresentadas as disciplinas e suas cargas horárias que compõem, de um lado, a base de fundamentos teórico-metodológicos e, de outro, a base de fundamentos epistemológicos:

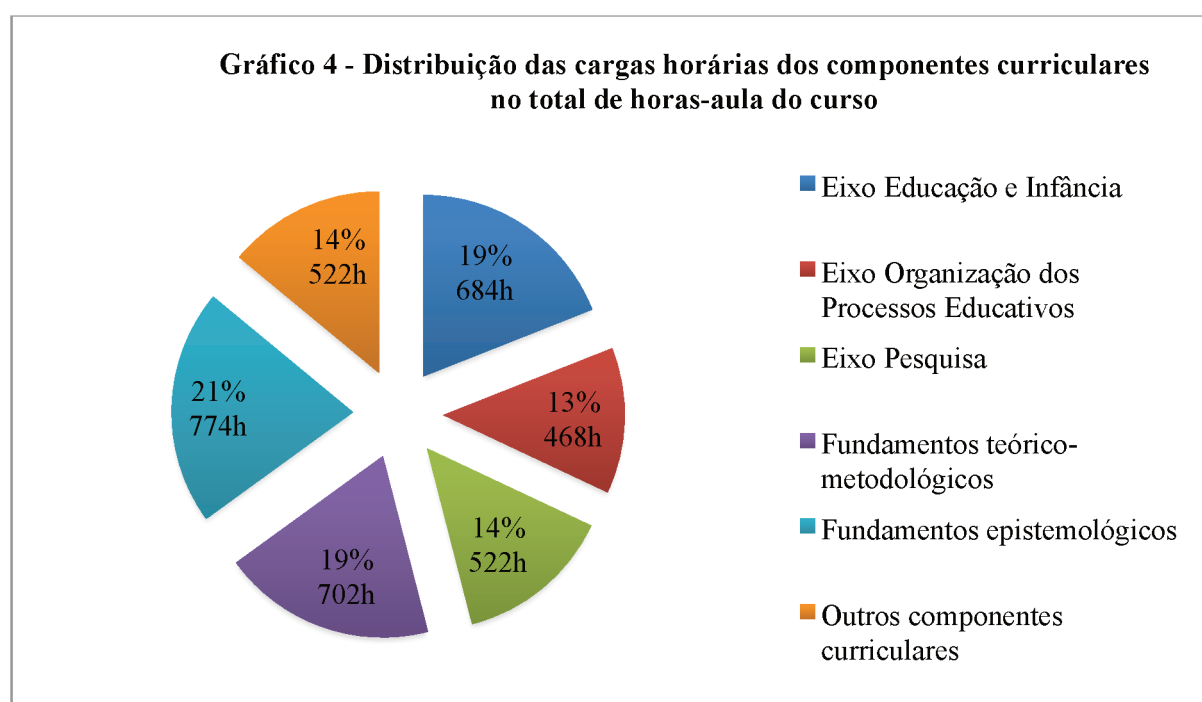
Quadro 16 - Cargas horárias e disciplinas de base teórico-metodológicas e de base epistemológica

Fase	Disciplinas	h/a	Disciplinas	h/a
1ª			- Educação e Sociedade I - Filosofia da Educação I - Psicologia da Educação - Estado e Políticas Educacionais - Introdução à Pedagogia	54h/a 72h/a 72h/a 72h/a 54h/a
2ª			- Educação e Sociedade II - Filosofia da Educação I - História da Educação I - Educação e Trabalho	54h/a 72h/a 72h/a 54h/a
3ª	- Linguagem Escrita e Criança	54h/a	- Teorias da Educação - Aprendizagem e Desenvolvimento - História da Educação II	54h/a 72h/a 72h/a
4ª	- Alfabetização - Educação Matemática e Infância - Ciências, Infância e Ensino	54h/a 72h/a 90h/a		
5ª	- História, Infância e Ensino - Geografia, Infância e Ensino - Literatura e Infância - Fundamentos e Metodologia da Matemática	90h/a 90h/a 54h/a 72h/a		
6ª	- Língua Portuguesa e Ensino - Infância e Educação do Corpo	54h/a 72h/a		
	10 Disciplinas	702h/a	12 Disciplinas	774h/a

Fonte: de nossa autoria.

O primeiro grupo de disciplinas, formado pela base de fundamentos teórico-metodológicos é composto por dez disciplinas que, juntas, totalizam uma carga horária de 702h/a. O segundo grupo reúne aquelas de base epistemológica e possui 12 disciplinas, totalizando 774h/a. Sendo assim os dois grupos totalizam 1.476h/a, o que corresponde a cerca de 40% da carga horária total do curso (3.672h/a). Como apresenta o gráfico 3, as disciplinas dos eixos estruturantes ocupam 46% (1.674h/a) do total de horas-aula do curso, juntas, as disciplinas do eixo (as quais incluem dos estágios curriculares), as metodologias, as epistemologias somam um total de 86% do curso.

No gráfico (4) que se segue, podemos ver como ficam esses 86% desmembrados em cada grupo de componentes curriculares:



Fonte: de nossa autoria.

Assim distribuídos na carga horária total do curso podemos observar que as disciplinas de base epistemológica são as que concentram maior número de carga horária, entretanto não configuram uma desproporção com relação ao conjunto de outros campos disciplinares. Este dado nos leva a problematizar a teoria, em seu sentido epistemológico, ou seja, as teorias fundantes da própria área da educação por vezes demais afastada da prática e das realidades dos contextos educativos. Este quadro, ao mesmo tempo que configura uma fragmentação na organicidade necessária entre teoria e prática ganha forma de uma estrutura curricular etapista, tal qual como colocada por Freitas (1992). Ao conceber, primeiramente uma abordagem teórica para depois passar a uma segunda etapa, a prática “Separam-se elementos

indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado” (FREITAS, 1992, p. 12). De um total de 9 fases cursadas, as disciplinas da base epistemológica são concentradas até a 3ª fase, o que nos leva a pensar em como fazê-las que elas acompanhem o restante do processo formativo e possam se associar, com maior intensidade e densidade às práticas educacionais.

Incluem-se em “outros componentes curriculares” as disciplinas ligadas à Educação Especial, as quais se articulam com a disciplina de “Diferença, Estigma e Educação”, ainda, as disciplinas de “Arte, Imaginação e Educação”, “Comunicação e Educação” e “Educação e Jovens e Adultos”. No quadro (17) que se segue é possível observar a carga horária destinada a estes componentes do currículo:

Quadro 17 - Disciplinas específicas e cargas horárias

Fase	Disciplina	h/a
1ª	Diferença, Estigma e Educação	54h/a
2ª	Arte, Imaginação e Educação	72h/a
6ª	- Políticas e Práticas relacionadas à Educação Especial	54h/a
	- Educação de Jovens e Adultos	72h/a
7ª	- Libras I	54h/a
	- Educação e Comunicação	72h/a
9ª	Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos	72h/a
Total	7 disciplinas	450h/a

Fonte: de nossa autoria.

Juntas, estas disciplinas somam 450h/a do total de 522h/a que preenchem o que aqui estamos chamando de “outros componentes curriculares”, o que correspondem a 86%. As outras 72h/a seriam aquelas destinadas às disciplinas eletivas e às atividades artístico-culturais ou técnico-científicas. O que podemos notar, conforme leitura dos dados apresentados no gráfico 4, é uma proporcionalidade entre os diversos componentes que integram a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSC

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema principal deste memorial analítico crítico de minha trajetória como estudante do curso de Pedagogia da UFSC foi a formação da docência para a infância, cujo esforço consistiu em tentar compreender como o curso articula teoria e prática para formar para esta docência. Ao final do estudo, podemos sistematizar algumas considerações finais resultantes do processo de análise documental cruzado à rememoração crítica do percurso vivido.

Primeiro, é preciso situar que todo currículo e organização das disciplinas vão se configurando no interior de pressões exercidas tanto por departamentos, e seus respectivos professores e linhas de pesquisa, como por organizações estudantis. Assim, por causa de movimentos ora de divergências ou convergências, o desenho curricular ganha contornos que nem sempre estão tão explícitos.

Neste aspecto, nossa preocupação é sobre como diferentes concepções podem, no processo formativo, fragmentar a compreensão sobre as noções fundamentais da docência, a saber: crianças e infância. Há diferentes concepções em torno dos processos educativos na educação infantil e nos anos iniciais. Na análise do percurso formativo vamos encontrando uma criança que, ora é tratada como objeto da intervenção pedagógica, ora como um sujeito da relação pedagógica. Estas distintas concepções implicam na fragmentação teórico-prática da docência para a infância. Mas há, também, aspectos em comum nestas noções e uma delas significa a compreensão da criança na dimensão da sua proteção e provisão, sintetizada na frase: a criança como sujeito de direitos que foi, por vezes, demasiadamente repetida no curso e nos textos lidos. No entanto, ainda que essa noção seja unânime entre todos os estudantes que passam pelo atual curso de Pedagogia da UFSC, hoje, na medida em que me pergunto o que sei para além desta frase, vou me dando conta de que sua exaustiva repetição acabou talvez se esvaziando de sentido: mas, afinal, o que sei eu dos direitos a que têm de ser garantidos às crianças? Ao final de meu percurso formativo, o que sei sobre meu papel enquanto protetora dos direitos das crianças, minimamente, no âmbito dos contextos de educação formal e não-formal?

Mesmo que muitas vezes o tema da infância no curso de Pedagogia pareça ser cansativamente discutido devido à existência de uma matriz curricular que se sustenta na infância, foi somente no processo de análise e reflexão deste trabalho que pude desconstruir esta ideia generalizada que não se sustenta quando analisamos a composição dos componentes disciplinares na estrutura curricular. O processo de análise das disciplinas no âmbito da composição do currículo nos permitiu observar uma certa proporcionalidade na distribuição

dos campos disciplinares (eixo “Educação e Infância, eixo “Organização dos Processos Educativos”, eixo “Pesquisa”, disciplinas de fundamentos teórico-metodológicos, disciplinas de base epistemológica e disciplinas de áreas específicas). Isto não nos permite concordar com a ideia de que há “muita infância”, pois o eixo “Educação e Infância”, como vimos, corresponde a 19% - incluindo os dois estágios - da carga total de 3.672 horas do curso. Junto com os outros dois eixos de “Pesquisa” e “Organização dos Processos Educativos” somam 46% desta mesma carga. O que temos são disciplinas distintas, no entanto, que se articulam entre si e são decorrentes umas das outras, que têm o mesmo nome: “Educação e Infância”, durante oito fases, tendo como foco a docência de 0-10.

Também observamos que as disciplinas que fornecem as bases epistemológicas da formação deste curso e que tem a ver com as próprias bases de sustentação do campo da Educação estão concentradas nas primeiras fases, especificamente, até a terceira fase do curso. Já as disciplinas de metodologias se concentram mais adiante, avançando até que se chegue aos estágios. Esta configuração parece conformar uma certa clivagem entre a teoria e a prática docente, dando acento a uma formação de caráter “etapista”, nos termos trazidos por Freitas, onde primeiro temos uma base teórica, depois, a prática. Superar esta cisão na formação significa superar a fragmentação da própria docência de 0-10 anos. Por sua vez, tem como decorrência a possibilidade de se concretizar uma realidade educativa que carregue a marca da continuidade nos processos formativos, tendo a valorização das infâncias e o desenvolvimento integral das crianças como eixo norteador das práticas pedagógicas. Importa ressaltar que, mesmo sendo mais evidente as cargas horárias dos estágios, não é somente neste momento que está sendo construída a relação entre teoria e prática na formação inicial.

Sabemos que nem prática nem teoria são elementos autônomos, nem opostos mas que convergem para uma inserção na realidade a fim de transformá-la. Então, como teremos possibilidades de exercitar a prática docente na educação infantil e nos anos iniciais com a organicidade necessária para superar a divisão etapista presente entre esses níveis, se a formação no curso de Pedagogia também acontece desta forma? Como podemos discutir sobre políticas educacionais em relação a docência de 0-10 e suas implicações na formação dos sujeitos, se as disciplinas que tratam do tema estão nas primeiras fases do curso? Como possibilitar aos estudantes fazer reflexões sobre as ideias pedagógicas que surgem no percurso formativo e que resultam de escolhas políticas que dão ênfase a uma ou outra concepção de Educação?

As questões que me levaram a este trabalho surgiram a partir da própria formação que me deu condições de questionar o que estava posto. Para além de uma produção textual que

finaliza uma etapa de minha trajetória de vida, este momento vivido trouxe reflexões que, de forma qualitativa, deram novos sentidos ao processo experimentado. Desde que iniciei este trabalho venho desconstruindo e constituindo novos sentidos a partir do processo formativo no de Pedagogia que foi, ao mesmo tempo, doloroso e imensamente prazeroso. Como é próprio da existência humana. Às vezes, somos obrigadas a sair da zona de conforto que nos é segura e familiar. Criamos todas forma de argumentos para impedir que nossas “verdades” não desapareçam. A formação me possibilitou ver mais, ser mais, querer mais, questionar mais e principalmente a não mais aceitar que certas posições sociais definam quem somos e o que pensamos e como vivemos nossa existência.

Ainda bem que temos a oportunidades de já não sermos mais o que éramos, e ainda sabermos que podemos ser diferentes de agora e foi a Educação nos possibilitou isso. A formação no curso de Pedagogia da UFSC modificou minha forma de existir em todas as dimensões e, ao mesmo tempo, essas mudanças em mim interferem nos contextos e nos sujeitos que fazem parte das minhas relações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

ARCE, A.; SILVA, D. A. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação infantil**. Editora: Alínea, Campinas, 2011.

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

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, 16 de jul. de 1990. Retificado em 27 de set. de 1990.

BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, 22 de nov. de 1990.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. MEC/SEB. **O Ensino Fundamental de nove anos - orientações gerais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. CNE. **Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, n. 54, ano 12, abr./jun. 1992.

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. p. 1355-1379, 2010.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

LESSA, Juliana S. **Relatório de Estágio Docência (2015-1)**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 18p., 2016 (mimeo.).

MORAES, Andréa Alzira de. **Educação Infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. LIMA, Patrícia de Moraes. **Reflexões e indicações para a construção do Memorial de Estágio Supervisionado em Educação Infantil**. UFSC, 2012 (mimeo.).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais. **Anais do 1º Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

ROCHA, Eloisa A. C. OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil**. In: SEARA, Izabel Christine et al. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 141, p. 693-728, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As Crianças, Contextos e Identidades**. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Braga/Portugal: Ed. Bezerra, 1997.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

THOMASSEN, Nelzi Flor. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: o curso de Pedagogia em análise**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

UFSC. CED. PEDAGOGIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Centro de Ciências da Educação, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2008.

UFSC. Coperve. **Guia de Cursos**. Disponível em: <http://vestibular2016.ufsc.br/pedagogia/>. Último acesso em: 16 de jun. de 2016.