

DOSSIÊ TEMÁTICO: Debates em torno da educação básica, das políticas de currículo e da formação docente

 10.22481/praxisedu.v15i33.5278

QUIMERAS DO CURSO DE PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS¹

CHIMERAS OF PEDAGOGY COURSES: THE EDUCATION FOR TEACHING IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND FIRST GRADES OF ELEMENTARY
SCHOOL

QUIMERAS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA: LA FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA
EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EN LOS AÑOS INICIALES DE LA EDUCACIÓN
PRIMARIA

Maria Manuela Alves Garcia

Universidade Federal de Pelotas – Brasil

Resumo: O estudo tem como objetivo problematizar o Curso de Pedagogia, considerando o instituído pela Resolução do CNE/CP N. 1/2006, evidenciando-o enquanto uma quimera curricular quando se considera as atribuições previstas para esses profissionais e a formação de docentes para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tem-se como campo de observação e análise os Projetos Pedagógicos e as matrizes curriculares de 16 cursos presenciais de Pedagogia que fizeram a reforma e são ofertados pelo conjunto das 7 universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Tratando esses documentos como discursos e monumentos a partir de contribuições de Michel Foucault e de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, analisam-se as formas como as/os pedagogas/os são definidas/os nas suas atribuições e tarefas e os saberes que são privilegiados pelos currículos, concluindo pelo insuficiente preparo para essas docências.

Palavras-chave: Formação de professores. Curso de Pedagogia. Docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Abstract: This study aims at problematizing the Course of Pedagogy, considering the instituted by Resolution of CNE/CP N. 5/2006, evidencing it as a curricular chimera when it is considering the attributions previewed for these professionals and the education of these teachers to work in Early Childhood Education and in the first grades of Elementary School. Its observation field and analysis are the Pedagogical Projects and curricular matrixes of 16 of-site Pedagogy courses, which carried out

¹ O que aqui se discute é parte da pesquisa “Formação inicial de professores em universidades do estado do Rio Grande do Sul (RS): currículos, formas de profissionalismo e identidades docentes”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), financiada entre 2014 e 2018 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

the reformation and are offered by the set of seven public universities in the state of Rio Grande do Sul. Dealing with these documents as speeches and monuments from the contributions of Michel Foucault and Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, it has been analyzed the ways how pedagogues are defined in the attributions and tasks and the knowledge which are privileged by curriculum, concluding by the insufficient preparation for those teaching.

Keywords: Teacher Education. Undergraduate programs of Pedagogy. Teaching in Early Childhood Education and first grades of Elementary School.

Resumen: El estudio tiene como objetivo problematizar el curso de pedagogía, considerando el instituido por la Resolución del CNE/CP N. 5/2006, evidenciándolo como una quimera curricular cuando se considera las atribuciones previstas para esos profesionales y la formación de docentes para actuar en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Educación Primaria. Se tiene como campo de observación y análisis los Proyectos Pedagógicos y las matrices curriculares de 16 cursos presenciales de Pedagogía que hicieron la reforma y son ofrecidos por el conjunto de las 7 universidades públicas del estado de Rio Grande do Sul. Tratando esos documentos como discursos y monumentos a partir de contribuciones de Michel Foucault y Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, se analizan las formas como las/los pedagogas/os son definidas/os en sus atribuciones y tareas y los conocimientos que son privilegiados por los currículos, concluyendo por el insuficiente preparo para esas docencias.

Palabras clave: Formación de profesores. Curso de Pedagogía. Docencia en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Educación Primaria.

O curso de Pedagogia tem na sua história a preocupação com a formação para a docência na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF), foco que se consolidou no decorrer das décadas de 1980 e 1990 na contramão das políticas oficiais dos governos militares para o curso. A valorização dos especialistas gestores do ensino e dos currículos, como decorrência da Lei do Ensino de 1 e 2º graus 5.692/1971, teve impactos na política educacional privilegiada para o curso, instituindo habilitações específicas para a supervisão, a orientação e a administração escolar, e desencadeando um movimento de inconformidade, de debate e de criação pelas instituições de ensino superior de outras ênfases para o curso.

Ao longo dessas duas décadas, a docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tornaram-se habilitações correntes do curso de Pedagogia em âmbito nacional, especialmente nas instituições que criticavam as orientações oficiais para o curso. Reconhecendo essa história, mais recentemente, a legislação oficial incorporou esse movimento instituindo a formação para essas docências em meio à extinção do sistema de habilitações e ao estímulo a uma forma de profissionalidade ampla com múltiplas tarefas e objetivos no processo educacional da escola básica. Currículos fragmentados e dispersos, com

pouco aprofundamento dedicado a cada uma dessas formações, que exigem saberes e fazeres distintos, formam docentes com domínio superficial e pouca experiência nas múltiplas funções, competências e habilidades que são chamados a desempenhar.

O formato pensado para esses cursos na última reforma através da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, demonstra que o cenário privilegiado pela política oficial para formar para essas docências não é a formação inicial em curso de Pedagogia, mas continua sendo a formação continuada e em serviço através de programas específicos. O curso de Pedagogia é uma quimera curricular, que reafirma o pouco valor que tem a formação inicial docente para trabalhar com a infância brasileira, numa estrutura curricular que se caracteriza pela fragmentação e superficialidade na abordagem dos problemas que se propõe a resolver em termos do ensino e do trabalho docente para esses níveis de ensino.

Para fundamentar esse argumento tem-se como base os projetos pedagógicos de curso (PPPs) e as matrizes curriculares de 16 cursos de Pedagogia, licenciatura, na modalidade presencial, desenvolvidos pelo conjunto das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul (RS), em número de 7 instituições: 6 federais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Universidade Federal de Pelotas - UFPel; Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA; e Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS); e uma estadual (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS).

Examinaram-se os componentes curriculares dos documentos² estudados cujas denominações e ementas fazem referências explícitas aos termos Anos Iniciais, Educação Infantil e alfabetização, bem como referências claras aos sujeitos a serem educados considerando suas diferentes faixas etárias e características de desenvolvimento (0 a 3 anos; 4 a 5 anos e 11 meses; 6 a 10 anos, jovens ou adolescentes e adultos). Esse foi o critério para destacar os componentes das 9 matrizes curriculares e verificar sua representatividade na totalidade da carga horária de cada curso. Realizou-se também uma análise de ordem qualitativa acerca da natureza dos temas, conteúdos, bibliografia e/ou experiências de conhecimento indicadas nos programas de ensino e ementas que acompanham as matrizes curriculares.

² A diferença entre o número de matrizes curriculares e o total de cursos deve-se ao fato de que os 6 cursos de Pedagogia da UERGS têm por base o mesmo PPP e a mesma matriz curricular. Quando as instituições oferecem cursos de Pedagogia em turnos distintos são encontradas duas situações: ou a instituição oferece o mesmo currículo para ambos os turnos (diurno e noturno), como é o caso da FURG e da UFPel, ou adotam matrizes curriculares distintas para cada turno (diurno e noturno), a exemplo da UFSM e da UNIPAMPA.

Do ponto de vista teórico-metodológico, esses documentos são entendidos como discursos e suportes materiais de uma política cultural cujas modalidades enunciativas dialogam, ao mesmo tempo, com a política curricular oficial e com a história e tradição curricular da área e das instituições e agentes locais. Considerando o conjunto das enunciações que definem o ser e o fazer da docente pedagoga e a análise dos saberes e componentes curriculares da formação profissional, problematiza-se o lugar dessas docências nos currículos e a natureza dos saberes que são propostos pelas matrizes curriculares a fim de preparar o professor e a professora para o desempenho dessas tarefas. Trata-se de uma questão importante e tratada também com preocupação por outros estudos (PIMENTA, S. G., 2014; PIMENTA, S. G. et alii, 2017; PICCOLI, L., 2015; CAMARGO, A. M. de, 2013).

A política curricular para o curso de Pedagogia e os PPPs que servem como fontes de problematização deste estudo são tratados como suportes materiais das políticas culturais e práticas discursivas envolvidas na instituição de determinados regimes éticos e formas de subjetivação das futuras educadoras e professoras. São monumentos, tal como tematizado por Foucault (1995), tomando parte dos imaginários e das expectativas que a história do presente põe às tarefas e funções das pedagogas e dos pedagogos. Como em monumentos, e desde uma perspectiva da arqueologia, observam-se, nesses documentos, camadas de discursos que são os vestígios de diferentes tempos e práticas sociais. O discurso é prática social, aprendemos com autores como Foucault (1995) e Laclau e Mouffe (2015). Considerar as políticas educacionais e curriculares e os próprios PPPS enquanto discursos e políticas culturais é abordá-los como frutos de negociações complexas entre forças sociais, políticas e culturais que disputam a significação e tomam parte da configuração de objetos e realidades de nosso tempo.

Embora saibamos que os PPPs sejam tipos de documentos que exercem sobretudo funções regulatórias e de controle técnico burocrático da prática pedagógica e do percurso formativo dos alunos no ensino superior, eles não são exclusivamente isso. São documentos que instituem ordenamentos acerca dos currículos e seu funcionamento, organizam experiências de conhecimento e selecionam componentes curriculares e saberes, instituindo significados acerca dos sujeitos pedagógicos, do ensino e da aprendizagem. Através da análise dos PPPs e das matrizes curriculares podem-se fazer relações entre o que é dito acerca do ser e do fazer docentes e o que é proposto em termos de currículo, possibilitando uma aproximação dos saberes que são privilegiados na formação profissional e dos imaginários e

regimes éticos que circunscrevem o modo como pensamos a educação, os agentes educativos e a formação de professores.

Aspectos históricos do curso de Pedagogia: de técnicos da educação a superprofessoras

A trajetória histórica mais recente deste curso pode ser compreendida como o resultado de um movimento de valorização profissional das professoras da Educação Básica e de contrariedade com os rumos que as políticas educacionais oficiais das décadas de 1960 e 1970 instituíram para a formação em pedagogia. Ainda que, desde a gênese do curso de Pedagogia no final da década de 1930, já estivesse presente a dupla ambição de formar em um único curso profissionais distintos.

O Decreto-Lei No. 1.190, de 4 de Abril de 1939, que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia, conferiu um duplo grau de terminalidade para os/as pedagogos/as - a licenciatura que formava a docente para os cursos normais, e o bacharelado, que formava o chamado técnico de educação. As legislações para o curso no final das décadas de 1960 e em 1970, vieram reforçar a formação dos especialistas em educação na forma de habilitações a serem acrescentadas à docência. Instituiu-se então um único grau para a formação de docentes e especialistas - a licenciatura (Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, de 12/05/1969).

A exigência de perfis profissionais mais adequados ao caráter da Reforma Universitária de 1968 e à promulgação da Lei 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, tinha como base o crescimento do sistema escolar pelo aumento do número de matrículas e a ampliação da divisão social do trabalho na administração e regulação do trabalho escolar e docente. São então instituídas para o curso de Pedagogia, as habilitações de Administração Educacional, Supervisão Educacional e Orientação Educacional, a serem cursadas tendo como base a formação para a docência. A noção de habilitações implicou uma organização curricular para o curso organizada por matérias que compunham uma parte comum e outra parte diversificada, conforme a habilitação almejada. Na parte diversificada estava incluído o Estágio de Prática da especialidade de cada habilitação.

Durante a década de 1970, seguindo as orientações oficiais, muitos cursos de Pedagogia organizaram-se tendo em vista esse modelo. A cisão entre as orientações oficiais para o curso de Pedagogia e a mobilização do campo educacional em torno de novas orientações para a formação do pedagogo vai se aprofundando ao longo das décadas de 1980

e 1990, culminando com a criação da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990, que, como sabemos, passou a ter uma influência importante no debate sobre a formação dos profissionais da educação e sobre as políticas oficiais para as licenciaturas. Esses movimentos atacavam de frente a formação dos especialistas como o foco da política oficial para o curso de Pedagogia, reivindicando a docência como base da formação do curso.

Inspirados por essas discussões e iniciativas é que surgem em diferentes estados brasileiros novas configurações para o curso de Pedagogia, que punham ênfase na formação de docentes para atuação em novas modalidades de ensino, como a Educação Popular ou a Educação de Jovens e Adultos, ou mesmo para atender e valorizar profissionalmente docentes que atuavam, ou viriam a atuar, em níveis de ensino pouco prestigiados e sem exigência de formação em nível superior, como era o caso do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Nesse espírito foram criados alguns dos cursos que aqui se estudam, como por exemplo o curso de Pedagogia da UFPel, em 1976, que instituiu a habilitação para as Séries Iniciais do 1º grau e para o magistério pedagógico do 2º grau, e o curso de Pedagogia da FURG, que inicia em 1988 com a habilitação para o magistério na pré-escola e nas matérias pedagógicas do 2º grau.

A história mais recente do curso de Pedagogia, de certo modo, incorpora essa tendência. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, elimina as habilitações e reitera a docência como a base da formação do pedagogo. Em uma mesma estrutura e organização curricular reuniu o preparo para o exercício de funções de magistério “na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (BRASIL, 2006, p. 2).

A política enfatizou ainda que os pedagogos devem estar aptos a atuar com ética e compromisso na construção da justiça e da igualdade social; a compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de modo a promover seu desenvolvimento integral; a promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, inclusive dos jovens e adultos que não tiveram acesso a esse nível de ensino na idade própria; a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma

interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; a relacionar as novas tecnologias de informação e comunicação aos processos didático-pedagógicos; a promover e facilitar as relações de cooperação entre escola, família e comunidade, identificando problemas socioculturais e propondo soluções para as realidades complexas identificadas no sentido de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária; a exercer funções de gestão e pesquisa desenvolvendo e avaliando projetos e programas em ambientes escolares e não escolares; a trabalhar de forma cooperativa e interdisciplinar; a promover a interculturalidade, a inclusão, o respeito à diversidade e à diferença, etc.

Além do que, os pedagogos e as pedagogas devem ser autônomos/as, flexíveis e capazes de responsabilizarem-se pelo próprio desenvolvimento profissional, mantendo-se atualizados/as e com disposição para serem eternos aprendizes. Tem-se aí, então, o que alguns autores vêm chamando de um superprofessor (Evangelista & Triches, 2012), eu diria, uma superprofessora, que tem um conjunto bastante largo de competências e habilidades para atuar em funções bastante diversas, complexas. São questões que passam pela educação e pelo ensino em diferentes níveis e modalidades de educação, pela pesquisa, pela gestão, pela assistência social e comunitária, já que chama atenção o forte apelo da personalidade moral reivindicada para as/os pedagogas/os.

Esse é um aspecto que merece um comentário adicional. Se pensarmos na ética que pauta historicamente a educação, e em especial, o cuidado e a educação da infância, como uma atividade fortemente disciplinadora e salvacionista, e que a escola, contemporaneamente, desempenha funções importantes em rede com outros órgãos oficiais e não oficiais no desenvolvimento de programas das áreas de assistência social, jurídica e saúde, bem podemos entender a exigente moralidade demandada para essa conduta. As professoras, especialmente as das crianças de tenras idades, são as que mais atuam junto às famílias e cuidadores, participando, muitas vezes, da regulação indireta da vida familiar e da relação com órgãos como os Conselhos Tutelares da Infância, os Centros de Referência de Assistência Social, os Postos de Saúde, etc.

Reitera-se e amplia-se, no caso dos cursos de Pedagogia, o investimento em uma forma de profissionalidade de caráter genérico, polivalente, flexível, empreendedora e auto responsável que o capitalismo transnacional neoliberal vem estimulando em diversos campos da prática social e da atividade humana. Por profissionalidade quer-se destacar, neste contexto, o investimento que o currículo faz na produção de um certo modo de ser e agir que reúne qualidades técnicas e científicas e qualidades de ordem pessoal e éticas que se desejam

para os/as docentes no exercício de suas atribuições profissionais. A produção desses modos de sentir e agir envolvem a incorporação de certas disposições e estruturas objetivas e sua elaboração pessoal à luz de disposições internas, de tradições e de códigos morais e éticos que caracterizam historicamente o ensino escolar e a profissão docente.

Na política curricular do curso de Pedagogia a negociação entre diferentes identidades desejadas para os egressos desse curso, resultou no emprego de expressões cujos objetos e referências são demasiadamente vagos e universais. Isso é evidente quando se analisam as ementas dos componentes e disciplinas das matrizes curriculares e os modos como se define a criança que deve ser objeto de cuidado e atenção da pedagogia.

Como conciliar em um único curso o preparo para a educação e o ensino para sujeitos sócio culturais tão diversos como os bebês, as crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, as crianças de 6 a 10 anos, os jovens e os adultos? Como conciliar em um mesmo curso o preparo para a atuação como técnico em assuntos educacionais e gestor educacional, como docente polivalente e que pode atuar em creches e escolas de Educação Infantil, como agente social e comunitário, como investigador e animador cultural, que deve estar apto para trabalhar com a inclusão e a diversidade cultural, identificando e promovendo as necessidades específicas desses sujeitos em termos de educação?

O resultado desse conjunto amplo de atribuições em termos dos cursos investigados, enfatiza-se, é uma quimera curricular. As matrizes curriculares, de modo geral, combinam áreas de conhecimento, tópicos de estudo e desenvolvimento de habilidades as mais diversas, heterogêneas, resultando currículos que se caracterizam pela pulverização e dispersão dos saberes relativos aos diferentes níveis e modalidades de ensino, pela generalidade e superficialidade no tratamento da Educação Infantil e da polivalência do ensino nos Anos Iniciais, e de outras questões como a gestão, a inclusão, a EJA e a pesquisa educacional.

Alguns cursos privilegiam um ou outro nível da docência e suas modalidades, ou um ou outro nível de desenvolvimento de habilidades, como o curso de Pedagogia da UERGS, que vem funcionando em 6 municípios distintos do RS, e possibilita o aprofundamento das questões curriculares dos Anos Iniciais na modalidade de EJA.

Também o caso do curso da FURG, que, além de uma relativa ênfase na Educação Infantil, tem ainda 240 h distribuídas em 4 componentes (Língua Brasileira de Sinais I e II, Psicologia da Educação Especial e Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças), com foco no tema da educação inclusiva e na psicopedagogia. Ou mesmo, aqueles cursos que propõem um

leque de componentes mais amplo de estudos e treinamento para o desenvolvimento das habilidades de investigação e desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como os cursos da UFSM e o curso da UFFS.

As diferenças e os desenhos curriculares são múltiplos, mas a formação para a docência com os bebês e as crianças pequenas aparece especialmente fragilizada quando se consideram nas matrizes as disciplinas e os saberes que tratam especificamente sobre esses sujeitos e suas particularidades sociais, históricas, culturais, psicológicas, etc.

A formação para a docência considerando a EI, os AI e a alfabetização

O preparo para a tarefa alfabetizadora e para o trabalho com a língua materna é parte fundamental da docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Do ponto de vista da posição no currículo, a professora dos Anos Iniciais é uma professora polivalente, que introduz os alunos no domínio da língua materna oral e escrita, na educação matemática e na alfabetização científica, além de lidar com o desenvolvimento de noções importantes implicadas no estudo do meio, da história e geografia, etc..

É, ainda, pelo trabalho com as diferentes linguagens, uma educadora do sensível, do corpo, da percepção e das emoções. A amplitude de conhecimentos e habilidades para dar conta dessas competências é de uma exigência considerável pensando-se no currículo da formação inicial. Os anos iniciais da escolaridade básica têm como foco o letramento em seu sentido amplo, em que a alfabetização toma parte como momento crucial do processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita. Por isso, foi preocupação do estudo estar atento aos componentes curriculares comprometidos com o desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento e mais especialmente da Língua Portuguesa, não só como matéria de ensino do currículo escolar, mas como parte da formação e do desenvolvimento do professor e da professora enquanto um/a usuário/a qualificado/a da língua e dos recursos da escrita.

Quanto à Educação Infantil, colocam-se questões também muito singulares e complexas que pautam a formação dessa professora, abarcando aspectos que se relacionam com o estudo das diferentes idades das crianças, dos bebês e das crianças pequenas até três anos e de 4 a 6 anos, suas características do ponto de vista psicológico, social, econômico, cultural, etc.. São também importantes para a formação da professora da EI estudos relacionados às instituições que educam essas crianças (as creches e as pré-

escolas), aos modelos curriculares e pedagógicos desenvolvidos para a educação nesse nível e nessas faixas etárias, bem como ao estudo das políticas sociais que foram e são desenvolvidas para sua proteção, cuidado e educação.

As exigências colocadas para os cursos de Pedagogia visando a formação da professora de Educação Infantil tornam-se mais importantes ainda quando consideramos que tanto a oferta obrigatória desse nível de ensino prevista pela LDB (Lei 9.394/1996), como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, colocaram novos desafios para a formação dessa docência. Em linhas gerais, essas Diretrizes estabelecem que as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem garantir a educação das crianças em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo e tendo as interações e as brincadeiras como eixos norteadores de seu cotidiano (BRASIL, 2009).

Atentando para as DCNEI, pode-se pensar em um currículo que demanda uma formação que possibilite a compreensão e análise das políticas públicas para a pequena infância; que inclua as aprendizagens sobre a gestão educacional, abrangendo a administração do sistema educacional, a organização escolar, a coordenação pedagógica, e, por fim, que possibilite a capacitação para a docência de bebês e crianças pequenas em uma proposta curricular que tenha como fundamento a não separação do cuidado e da educação e como eixos a brincadeira e as interações.

Essas tarefas exigem da professora articulações entre as experiências vividas pela criança, as suas diferentes linguagens e formas de expressão, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos para além de uma escolarização tradicional centrada no processo de instrução e em currículos e instituições que historicamente têm entendido esse nível de educação como guarda e assistência das crianças muito pequenas, ou então como a compensação de *déficits* culturais e familiares que impedem o bom desempenho na escolaridade formal.

O próprio termo “pré-escola”, que ainda denomina esse nível de ensino, é uma evidência desse tipo de pensamento. Essa é uma cultura a ser superada no campo da Educação Infantil e na formação de suas professoras. As matrizes curriculares que foram objeto de análise neste estudo indicam que os cursos de Pedagogia não conseguiram incorporar as demandas da Educação Infantil, para além dos pilares do assistencialismo e da educação compensatória, indo em direção contrária às Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e ao pensamento que luta pela não disjunção do cuidado e da educação no trato com as crianças.

Observe-se o que representam em termos de carga horária os componentes curriculares que tratam de cada uma das docências previstas pela política oficial para o curso de Pedagogia. A Tabela 1 destaca 8 das 9 matrizes curriculares que são o universo das matrizes curriculares investigadas, seu pertencimento institucional, os turnos de oferta do curso, a carga horária total para a integralização do curso e cargas horárias dedicadas aos componentes da formação que dizem respeito especificamente aos Anos Iniciais, incluindo a EJA, à alfabetização e à Educação Infantil. Não se considera na Tabela, a matriz curricular do curso de Pedagogia – noturno, da UNIPAMPA.

Tabela 1: Grades curriculares dos cursos de Pedagogia no RS por universidades públicas considerando turno de oferta, carga horária total, carga horária dos componentes que se referem aos Anos Iniciais (AI), à Alfabetização (A) e à Educação Infantil (EI)

IES – Municípios	Turno de oferta			CH total (h) - 100%	CH AI e AI (EJA)		CH - A		CH - EI	
	Diurno	Noturno	Vespertino/Noturno		h	%	h	%	h	%
UFSM (Santa Maria)	x			3465	1110	32	150	4,3	450	13
UFSM (Santa Maria)		x		3225	1140	35,3	150	4,6	450	14
UERGS – São Francisco de Paula, Osório, Cruz Alta, São Luiz Gonzaga, Alegrete e Bagé	x	x	x	3435	1150	33,5	150	4,8	315	9,2
UFRGS (Porto Alegre)	x			3205	1275	39,8	120	3,7	255	8,0
UFFS (Erechim)		x		3375	840	24,8	120	3,6	240	7,1
FURG (Rio Grande)	x	x		3250	1325	39,8	120	3,7	510	15,7
UFPel (Pelotas)	x	x		3214	1292	40,2	199	6,2	355	11
UNIPAMPA (Jaguarão)	x			3330	833	25	204	6,1	289	8,7

Fonte: PPPs

Pode-se reparar que a soma dos componentes que fazem uma referência direta à docência nos Anos Iniciais e à Educação Infantil varia bastante entre os cursos estudados, estando entre o mínimo de 31, 9% da carga horária total do curso, no caso da Pedagogia da UFFS, e 55,5% do total de horas do curso da FURG. Esses componentes que tratam explicitamente da docência na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais estão distribuídos centralmente em dois grandes grupos de estudos: um conjunto de componentes de cunho teórico-prático que propõe o estudo dos conteúdos e áreas de conhecimento que são objeto de ensino nos Anos Iniciais do EF e seu tratamento didático-pedagógico visando o trabalho docente polivalente nesses anos e visando a docência na Educação Infantil; e outro conjunto de componentes curriculares, também de cunho teórico e prático, que possibilita a inserção progressiva dos estudantes na prática escolar e docente e nos estágios supervisionados de ambos os níveis de ensino, incluindo a modalidade de EJA.

O restante do tempo total da formação está dividido por focos de atenção diversos, como: componentes que tratam das ciências básicas da educação, do estudo da profissão docente e dos sistemas educacionais e sua organização político, administrativa e curricular; componentes relativos às diferentes modalidades de ensino e à inclusão e outros saberes que complementam e enriquecem a formação inicial; componentes comprometidos com o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e do TCC; disciplinas optativas e atividades complementares, atendendo a exigências legais. Alguns grupos desses saberes desenvolvem temáticas as mais diversas, entre as quais algumas relacionadas a características locais e regionais das universidades estudadas. A UNIPAMPA, por exemplo, considerando sua localização em Jaguarão, município fronteiriço com o Uruguai, propõe duas disciplinas obrigatórias, de 34 h cada uma, cujo foco são as “Linguagens da Fronteira”, mas não há, por outro lado, nenhuma consideração acerca da aquisição da língua oral e escrita em contextos bilíngues nas disciplinas de alfabetização.

As matrizes curriculares não deixam dúvida: o foco na formação da pedagoga é a docência para os Anos Iniciais, vindo em segundo lugar a Educação Infantil, tratada, nos documentos que observamos, de modo pouco específico em relação às diferentes características desses alunos, em relação aos modelos educativos e às instituições próprias para a educação dessas idades. Especialmente, a educação e o cuidado dos bebês e das crianças muito pequenas (até 3 anos) são temas invisíveis na maioria dos currículos escritos. Apenas ¼ dos cursos tem componentes específicos obrigatórios cujos temas referem-se às

crianças de 0 a 3 anos. Trata-se ainda de uma docência por inventar no curso de Pedagogia, com esforços tímidos de algumas instituições: FURG, UFPel e UFRGS.

A organização dos estágios é um exemplo das prioridades indicadas anteriormente, pois ainda que os cursos dispendam por volta da metade de sua carga horária total com o preparo, em primeiro lugar, para a docência nos Anos Iniciais; e em segundo lugar, para a Educação Infantil, os estágios profissionais tanto na docência em um nível como no outro não são obrigatórios para todos os cursos. De 16 cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, 11 cursos incluem o estágio obrigatório na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: os 2 cursos da UFSM, os 6 cursos da UERGS (inclui também a obrigatoriedade do estágio em AI – EJA), os 2 cursos da UNIPAMPA e, por último, o curso sediado na UFFS. Nesses casos, a carga horária mínima de 300 h de estágio supervisionado, indicada pela Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006, é dividida entre esses estágios obrigatórios. Os cursos da UFSM, da UNIPAMPA e da UFFS definem aproximadamente 150 h para cada prática docente, sendo que os cursos de Pedagogia da UERGS têm uma carga horária de 105 h para esses estágios em cada um dos níveis de ensino e ainda outras 105 h para o estágio em AI – EJA. Os 2 cursos de Pedagogia da FURG, assim como os 2 cursos da UFPel, e o curso da UFRGS, programam a obrigatoriedade do estágio em apenas um nível de ensino eleito pelos alunos entre EI, AI, AI – EJA, cumprindo as 300 h nessa opção.

Ainda, considerando os estágios obrigatórios, o curso da UFPel é o único a propor a obrigatoriedade do “Estágio curricular em gestão escolar”, com 142 h. O curso de Pedagogia da UFRGS reserva um lugar nos currículos ao estágio com os bebês e as crianças pequenas, em “Estágio em docência de 0 a 3 anos” (300 h), e ao estágio com as crianças de 4 a 7 anos, em “Estágio em docência de 4 a 7 anos” (300 h), dando a escolher às alunas o segmento da EI em que querem especializar-se. Acompanham os estágios no currículo desse curso o “Seminário de docência: aprendizagens de si, do outro e do mundo: 0 a 3 anos”, e o “Seminário de docência: organização curricular, fundamentos e possibilidades 4 a 7 anos”, entre os quais o estudante opta conforme o nível em que realizará o estágio.

O desenvolvimento de estudos previstos para o exercício de funções do pedagogo e da pedagoga, como a gestão, e, especialmente, o trabalho com a modalidade de EJA e outras modalidades de ensino e educação profissional, ou o preparo para o exercício de atividades técnicas e funções pedagógicas em contextos escolares e não escolares, são

atribuições tratadas marginalmente e superficialmente nos currículos: poucas disciplinas ou mesmo nenhuma, baixas cargas horárias, temáticas tratadas de modo pouco específico, etc. O único currículo que trata, por exemplo, de modo mais ampliado da Educação de Jovens e Adultos e da ação pedagógica nos anos iniciais dessa modalidade de ensino, evidenciando uma preocupação em fornecer instrumentos mais consistentes para a docência nessa modalidade é o currículo da UERGS, que prevê um conjunto de disciplinas para alfabetizar e direcionar aos jovens e adultos os programas escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos demais, essa temática resume-se quase sempre a uma ou duas disciplinas específicas ou a alguma alusão rápida nas ementas, ainda que todos os cursos possibilitem a realização do estágio em Anos Iniciais na EJA.

Temas como a diversidade cultural, a educação ambiental, a inclusão, a educação indígena e quilombola, ou das populações rurais, são questões marginais na mesma medida da exclusão social e cultural dessas comunidades, etnias e temas. Cumprem-se as obrigações legais de inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em todos os cursos de licenciatura, mas ainda pouco aparecem estudos relacionados aos currículos e às práticas pedagógicas inclusivas de modo geral, tanto quando se trata da inclusão da chamada deficiência, como da inclusão da diversidade étnica e racial brasileira. São questões tratadas de modo “jornalístico” entre os componentes que agrupamos como relativos às modalidades de ensino e aos outros saberes, que tratam de aspectos e temas variados que complementam e ilustram a formação docente. Ou ainda, são temas dos componentes curriculares optativos, o que não garante de qualquer modo que venham a ser escolhidos pelos estudantes.

A generalidade do tratamento das questões educativas e das características geracionais, econômicas e sócio culturais da diversidade dos sujeitos pedagógicos que podem ser alvos do trabalho das pedagogas e dos pedagogos é uma característica do discurso dos documentos e dos saberes curriculares da formação. A começar pela própria criança, nomeada, quase sempre, de modo inespecífico, como um sujeito abstrato, sem idade definida, sem sexo, sem gênero, sem classe social, etc. A criança e seu desenvolvimento é tratada primordialmente desde um enfoque cognitivo e psicológico, mas com poucos detalhes e aprofundamentos em torno das especificidades sócio culturais das diferentes infâncias e do seu desenvolvimento.

A maioria dos componentes indicam que os seus conteúdos e propostas são válidos para “crianças, jovens e adultos”, o que não é evidente quando se observam os temas e

os desdobramentos das ementas e dos programas de ensino, quando estes existem. Isso é mais visível no caso de disciplinas como “Literatura e Educação”, ou “Literatura Infantil”, “Jogo e Educação”, “Arte e Educação”, “Corporeidade e Educação”, “Educação Musical”, etc. Quanto mais desprestigiada é a área de conhecimento ou menos importante é tida a disciplina nas hierarquias dos currículos escolares, mais superficial é o tratamento do conteúdo e inespecífico é o sujeito pedagógico do qual tratam esses discursos temáticos e disciplinares.

Quando se observam os saberes que preparam a futura professora para a docência na EI podem ser feitas algumas considerações em relação ao que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pelos debates dos especialistas e investigadores da área.

As matrizes curriculares em grande parte ignoram que as ações educativas dos docentes da EI devem ser diversificadas e não disciplinares, e que o cuidar e o educar são duas faces de uma mesma proposta curricular e docente. A fragmentação e a organização disciplinar dos saberes é a tônica dos currículos, com algumas tentativas de integração de saberes em seminários de práticas educativas. Estas tentativas podem ser melhor percebidas nos PPPs da FURG, UFPEL e UFRGS.

Esses cursos apresentam disciplinas que tratam em parte das distinções entre bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e crianças maiores, indicando a especificidade da docência para trabalhar em creches, pré-escola e em Anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos demais cursos, é bastante recorrente aparecer a indicação apenas de “crianças” ou “crianças de 0 a 10 anos”, sem referência aos bebês e às crianças bem pequenas. Ao se pensar na complexidade da educação de crianças pequenas e em uma formação a qual deve contemplar a não separação entre cuidar e educar (Silva e Rosseti-Ferreira, 2000), apenas uma disciplina no curso de Pedagogia - Licenciatura, FURG, “Educação de crianças de zero a três anos”, explicita claramente essa abordagem, em sua ementa:

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

A ausência da relação entre o cuidado e a educação no estudo das questões que envolvem a EI indica o risco de o curso de Pedagogia reafirmar um caráter preparatório da EI

para a alfabetização e o letramento dos anos posteriores. Isso é reforçado quando os cursos pulverizam a abordagem sobre a Educação Infantil nas metodologias de ensino dos Anos Iniciais, tal como exemplificam as ementas a seguir:

[...] Matemática Elementar: conteúdos programáticos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (de acordo com a legislação pertinente, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cultura local) [...] Componente: Ensino de Matemática, Conteúdo e Metodologia (UFFS, 2010)

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

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

As DCNEI não separam o trabalho realizado na Educação Infantil por áreas do conhecimento. Portanto, o curso de Pedagogia também não deveria fazer essa separação, visando formar profissionais aptos para proporcionar às crianças de 0 a 5 anos “educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”, por meio da “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009, Art.8º, § 1º I e II).

Os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009, Art. 9º). Referente a esse aspecto, observou-se que na matriz curricular dos cursos consta a temática “brincadeira”, contudo, “interações” aparece apenas em ementas da FURG, da UFPEL e da UFRGS. A seguir, alguns excertos que evidenciam a abordagem dessas temáticas:

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

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

Embora a maioria dos cursos mencione o “brincar”, não se percebe uma ênfase teórico-prática acerca da brincadeira, do jogo, do jogo simbólico (faz-de-conta), da

corporeidade, da ludicidade. Kishimoto (2002), ao discorrer sobre os encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil, afirma que a criança aprende enquanto brinca, explora e vivencia, por esse motivo é fundamental a inclusão do brincar entre os conteúdos de estudo do curso bem como a construção de ambientes de aprendizagem em que a brincadeira seja incentivada. Para o/a docente entender como a criança pequena aprende, seu processo formativo precisa lhe oferecer subsídios a respeito disso. São vários os estudos (Barbosa; Richter, 2013 e Barbosa; Cancian; Weshenfelder, 2018) que também corroboram essa análise, indicando as fragilidades na formação do profissional para tratar dos saberes e fazeres específicos de creches e pré-escolas.

Contudo, as DCNEI são bastante claras no que tange às especificidades das infâncias. As crianças de 0 a 10 anos vivem a infância de modo variado, em conformidade com sua idade e meios sociais e culturais distintos. Neste universo de análise, a formação para a docência com bebês mostra-se a mais fragilizada e ainda muito pautada pelo enfoque da psicologia e da saúde que prioriza a estimulação precoce, o cuidado com a higiene e a nutrição.

Os bebês são sujeitos pedagógicos invisíveis na maioria dos currículos dos cursos. Como já se disse, apenas o curso de Pedagogia da UFRGS, os dois cursos da FURG e os dois cursos da UFPel preocupam-se em organizar componentes específicos que desde o seu nome tratam da docência com crianças de 0 a 3 anos, tratando as creches como instituições de sua educação e cuidado. Além desses componentes específicos, esses temas fazem-se presentes em outros componentes curriculares que nesses currículos discutem a EI. Esses cursos têm ainda o mérito de buscar vias alternativas para considerar a educação dos bebês e das crianças bem pequenas em seu próprio tempo e características.

Pode-se concluir, então, que os cursos de Pedagogia tomam a docência nos Anos Iniciais como referência para pensar a docência na Educação Infantil. Essa atitude conduz a práticas de antecipação da escolarização para crianças menores de 5 anos. A partir dessas considerações, infere-se que as DCNP atuais e os cursos investigados ainda não contemplam o perfil do profissional docente, esperado pelas DCNEI, pois indicam uma formação generalista, que não é capaz de dar conta das especificidades da docência na Educação Infantil.

A língua materna, incluindo a alfabetização, na formação das pedagogas

O preparo para a docência da língua materna e nas classes de alfabetização, tanto com as crianças como com os jovens e adultos, no contexto da docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não é mais animador. Tendo como referência a carga horária total dos cursos, a presença de disciplinas e componentes curriculares que tratam de aspectos relacionados especificamente ao trabalho com a Língua Portuguesa incluindo a aquisição da língua escrita não ultrapassa as 400 h, ou 12,4% da carga horária total dos cursos, sendo neste caso os cursos de Pedagogia da UFPel.

Na Tabela 2 observa-se no conjunto das matrizes curriculares a carga horária total dos estudos e conteúdos da formação inicial que tratam do ensino da Língua Portuguesa, desde a sua aquisição oral e escrita, passando pelo estudo dos conteúdos de ensino da língua e da literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas metodologias de ensino. Incluem-se também os componentes curriculares comprometidos na educação da professora como usuária da língua escrita e de suas modalidades textuais no contexto da universidade. São exemplos deste tipo de componentes disciplinas como “Produção textual”, “Leitura e produção textual”, “Metodologia da iniciação ao estudo e à pesquisa”, etc.

Tabela 2: Componentes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades públicas gaúchas que tratam dos estudos relacionados com o uso e o ensino da Língua Portuguesa, incluindo a alfabetização.

Univer.	CH total (h)	Carga horária em horas e número de componentes que tratam da língua materna, da literatura, seu uso e ensino	%	Carga horária em horas e número de componentes de estudos sobre alfabetização	%
FURG	3250	270 (7)	8,3	120 (3)	3,7
UFPEL	3214	400 (6)	12,4	199 (3)	6,2
UNIPAMPA	3330	374 (6)	11,2	204 (3)	6,1
UFSM	3465	300 (7)	8,6	150 (3)	4,3
UFRGS	3205	225 (5)	7	120 (2)	3,7
UERGS	3435	390 (7)	11,4	150 (3)	4,4
UFFS	3285	360 (6)	11	120 (2)	3,6

Fonte: PPPs

A carga horária que os cursos destinam para o estudo de conteúdos relacionados ao desenvolvimento da professora como alfabetizadora e docente de Língua Portuguesa, incluindo aqueles componentes que possibilitam o seu próprio desenvolvimento enquanto leitora e escritora, apresenta-se entre o mínimo de 225 h, ou 7 %, no caso do curso de Pedagogia da UFRGS, e o máximo de 400 h, ou 12,4%, no caso do curso de Pedagogia da UFPel. Em relação ao tempo dedicado especificamente ao estudo dos processos linguísticos e pedagógicos implicados na alfabetização tem-se uma variação que vai de 120 h, ou 3,6% da carga horária total do curso, no caso da UFFS, a 199 h, ou 6,2% da carga horária total do curso, no caso da UFPel.

Buscou-se analisar de modo mais qualitativo a natureza dos saberes envolvidos na formação da professora que terá a seu cargo a introdução dos estudantes da Educação Básica na cultura escrita. Sabe-se que o domínio da linguagem oral e escrita tem conexões profundas com a complexidade do pensamento e com as atividades de significação humana, sendo o seu domínio um requisito fundamental para a participação em sociedades complexas e para uma vida cultural mais interessante.

De modo geral os estudos que os currículos reservam para o domínio da língua materna pela professora são muito restritos, quando consideramos a extensão de conteúdos relacionados à gramática, à ortografia, à leitura e à escrita, bem como ao seu ensino em situações escolares e não escolares.

O domínio da disciplina que corresponde à matéria escolar é uma base para a organização do conteúdo do ponto de vista do seu ensino. Este envolve questões epistemológicas, saber estabelecer relações de hierarquia e redes de relações entre conceitos, teorias, indicar aspectos primários e secundários, etc. Sabe-se que o domínio do conteúdo é condição necessária para que as docentes possam ter segurança e autonomia na seleção de prioridades para o ensino, na identificação das dificuldades dos estudantes e no planejamento das melhores formas de ensinar e aprender. Estudos (Almeida, 2011) com egressos dos cursos de Pedagogia têm denunciado a desorientação e o insuficiente preparo para lidar com as situações do ensino da leitura e da escrita e seu desenvolvimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dificuldades que reforçam a dependência das orientações e condições externas para que possam definir planejamentos, conteúdos e metodologias de trabalho.

No estudo das grades curriculares e seus componentes observou-se de modo geral a fragilidade no tratamento dos conhecimentos de ordem disciplinar. O caso dos saberes relacionados ao estudo da língua materna e ao seu ensino, desde sua aquisição oral e escrita ao

seu desenvolvimento pelos anos iniciais da escolarização básica, é um exemplo dessa tendência. Vejamos o caso da UFPel que apresenta a maior carga horária disposta para esse fim.

São um total de 400 h em 6 componentes curriculares que se ocupam do estudo da língua oral e escrita considerando sua aquisição e desenvolvimento nas diferentes faixas etárias dos sujeitos pedagógicos que são alvos da docência: o conjunto inicia com “Metodologia da iniciação ao estudo e à pesquisa” (68 h), no 1º. Semestre, centrado no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita acadêmica e desenvolvimento de projetos de pesquisa; ainda no 1º. Semestre e, depois, no 2º. Semestre, apresentam-se 2 componentes, no total de 142 h, relacionados ao estudo da língua na relação com a escola e a cultura e sua aquisição e desenvolvimento através da fala (Teoria e Prática Pedagógica I – 71 h e Práticas Educativas II – 71 h). São componentes que parecem ser dirigidos ao trabalho da educadora infantil, que tem como foco, entre outras coisas, a aquisição da língua materna através da fala; no 3º. e 5º Semestres são oferecidos 2 componentes, num total de 128 h, relacionados de modo imediato com a alfabetização: “Ensino-aprendizagem, conhecimento e escolarização” (57 h), no 3º. Semestre do curso, que estuda “Aspectos relacionados à aprendizagem tendo como fio condutor a Psicologia. Aquisição da linguagem oral e escrita. Aspectos linguísticos na alfabetização e desenvolvimento da leitura e escrita nos anos iniciais”; “Teoria e Prática Pedagógica V” (71 h), no 5º. Semestre do curso, cuja ementa indica como saberes “Métodos e Processos de alfabetização. Métodos sintético-analíticos no ensino da leitura e escrita. Alfabetização em Paulo Freire, construtivismo e letramento”. Um único componente, “Teoria e Prática Pedagógica IV” (71 h), proposto para o 4º. Semestre do curso, estuda o “Conhecimento linguístico necessário aos Anos Iniciais. Aspectos gramaticais da linguagem, os universais linguísticos e a natureza da linguagem humana. Sintaxe. Semântica. Pragmática.” Esse conjunto de estudos sobre a língua materna desenvolve-se do 1º. Semestre ao 5º. Semestre, culminando com a “Teoria e Prática Pedagógica V”, (71 h). (UFPel, 2012).

Observa-se, assim, a amplitude dos conhecimentos necessários à formação da professora de língua materna desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais. Pode-se problematizar especialmente o tempo previsto para os componentes que têm como foco o estudo da Língua Portuguesa em seus aspectos gramaticais e ortográficos, no caso da UFPel, desenvolvido em um único componente curricular de 71 h (Teoria e Prática Pedagógica IV). Considerando a extensão dos conhecimentos que a professora necessita da Língua Portuguesa, que estão dispostos pela Morfologia e Sintaxe, Gramática, Ortografia, Fonética e Fonologia, o

tempo designado para tal estudo é muito restrito, o que parece indicar superficialidade e generalidade do domínio desse saber.

Não é demais repetir, no conjunto das matrizes curriculares e suas ementas, o que se apresenta para o estudo da Língua Portuguesa enquanto conhecimento disciplinar necessário ao exercício docente resume-se a 1 ou 2 componentes curriculares, em que se percebe a junção do estudo dos conteúdos de ensino ao estudo dos aspectos didáticos e pedagógicos referentes a esse conteúdo. Os cursos de Pedagogia da UFSM são outro exemplo desse movimento. Têm entre suas ofertas obrigatórias a disciplina de “Língua Portuguesa e Educação”³ (60 h) e “Língua Portuguesa”⁴ (30 h), cursadas, respectivamente, no 5º e 6º. semestres do curso, paralelamente a outros componentes que têm como foco a alfabetização, a literatura infantil e o desenvolvimento das habilidades de escrita acadêmica das estudantes. Observa-se nas ementas desses dois componentes nomeados acima temas que relacionam o estudo dos conteúdos da Língua Portuguesa ao estudo de suas didáticas. A dificuldade não está nessa junção (entre conteúdo e método), mas sim na restrição da duração desses estudos que não parecem possibilitar mais que “notícias” gerais sobre os mesmos, minimizando a importância do domínio aprofundado pela professora do conhecimento referente à língua materna. As discussões de ordem pedagógico-didática aparecem nas matrizes curriculares, de modo mais diluído e também distribuído em outros espaços, tempos e territórios de saber nos currículos, inclusive nos componentes do estágio supervisionado.

Em se tratando da alfabetização, os cursos na sua maioria indicam entre 2 e 3 disciplinas, ou entre 120 h e 150 h, cujo foco são os conceitos de alfabetização, analfabetismo e letramento, os aspectos sócio linguísticos e fonológicos envolvidos na aquisição da língua oral e escrita, o estudo da psicogênese da língua escrita e dos métodos de alfabetização, tratados sobretudo sob o ponto de vista pedagógico. O enfoque predominante quando se trata de preparar a professora para alfabetizar é o linguístico e o psicológico, ou então o psicolinguístico, pautado pelas investigações de Ferreiro e Teberoski (1985). A psicologia continua tendo um grande privilégio na explicação do ensinar e do aprender e na formação da professora.

³ A ementa diz: Teorias linguísticas que fundamentam a aprendizagem e o ensino da língua portuguesa. Estudos psicolinguísticos e modelos interacionistas de leitura. Comunicação oral (falar-ouvir) e escrita (ler-escrever). Conteúdos de língua portuguesa e metodologias: leitura, produção textual e análise linguística. (UFSM, 2007).

⁴ A ementa diz: Práticas de ensino de língua portuguesa e suas aplicações em contexto educacional. Práticas de leitura e tipos de leitura e textos. Produção de textos. Estrutura textual. Morfossintaxe, Fonética e Fonologia”. (UFSM, 2007).

Ainda que todos os cursos possibilitem a realização do estágio nos Anos Iniciais - EJA, pouco se trata especificamente da alfabetização e do ensino da Língua Portuguesa nessa modalidade, considerando as características sócio culturais e cognitivas dos jovens e dos adultos que habitam as periferias urbanas ou o campo brasileiro. O que é recorrente nos currículos dos cursos é um tópico nas ementas que diz algo genérico como “Conceitos e princípios para o ensino da linguagem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e especialmente na EJA”, tópico de estudo da ementa de “Teorias e Práticas Alfabetizadoras II” (68 h), do 5º. Semestre do curso de Pedagogia da UNIPAMPA, diurno. Os cursos de Pedagogia que propõem o estudo mais detido do processo de aquisição da leitura e da escrita entre jovens e adultos, bem como conteúdos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa nessa modalidade, são os da UERGS, que oferecem 2 disciplinas especificamente com esse fim: “Alfabetização e Letramento II: EJA”, de 60 h, e “Língua Portuguesa: EJA”, de 30 h, ambas oferecidas no 7º. semestre do curso. Também o currículo da UNIPAMPA, oferece alguns componentes a mais, “Os sujeitos e a Prática Pedagógica em EJA” (68 h), “Educação do Campo” (68 h), “Educação e Movimentos Sociais” (68 h), que complementam um núcleo mais definido de estudos sobre a EJA e a Educação no Campo.

Como se tentou evidenciar, de modo geral, está-se diante de restrições e omissões importantes na formação da pedagoga quando se pensa a docência necessária para a Educação Infantil e para o ensino polivalente nos Anos Iniciais, incluindo a alfabetização e o ensino da língua materna na modalidade da EJA.

Considerações finais

Os aspectos observados ao longo deste estudo talvez ajudem a problematizar, a título de conclusão, o pensamento e os debates sobre os rumos e o formato do curso de Pedagogia, se o quisermos pensar como o *locus* preferencial da formação e valorização profissional das docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. A tendência oficial não é essa. É formar um perfil generalista e flexível, em um currículo quimérico, que irá ampliar e aprofundar sua formação no contexto da prática e em condições de trabalho precarizadas.

Considerando os dados produzidos em nossa investigação sobre as formas de profissionalidade que os 16 cursos de Pedagogia das universidades públicas gaúchas, na modalidade presencial, vêm estimulando, podem-se sintetizar as dificuldades e o caráter que esses cursos vêm tendo no preparo para a docência na Educação Infantil e para os Anos

Inicias do Ensino Fundamental, tendo como suporte os 9 PPPs e matrizes curriculares desses cursos.

Em relação ao preparo para a docência na Educação Infantil observa-se que a maioria dos PPPs e as matrizes curriculares não incorporam as discussões sobre os modos de organização curricular que devem pautar o trabalho nas creches e nas pré-escolas, não incluindo conteúdos e debates que sustentam as orientações curriculares instituídas pela política oficial (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) para esse nível de ensino. Os saberes sobre a Educação Infantil e a docência possível para esse nível de ensino são reféns dos saberes pensados e organizados para a ação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reforçando uma pedagogia disciplinar e propedêutica para as aprendizagens desses anos. Os saberes previstos para formar as professoras reiteram a separação entre educação e cuidado, tratam as crianças que são alvos dessas práticas pedagógicas como universais, em termos do estudo de suas singularidades etárias, sócio afetivas, culturais e cognitivas, e pouco aprofundam os modelos educativos e o estudo das instituições que têm sido desenvolvidas para educá-los. A invisibilidade dos bebês e das crianças muito pequenas nos currículos é um aspecto preocupante que acentua o caráter médico e assistencialista com que essas crianças em idades muito precoces têm sido tratadas.

Mesmo em cursos que revelam preocupações com outro porvir para a Educação Infantil, e, em especial, para a educação das crianças de 0 a 3 anos, como é o caso dos cursos de Pedagogia da FURG, UFPel e UFRGS, o tempo da formação destinado ao preparo da professora para esses afazeres é ínfimo, quando comparado ao tempo dispendido para a docência dos Anos Iniciais. O discurso curricular sobre a Educação Infantil nos PPPs e nas matrizes curriculares é em boa parte inespecífico em relação às diferentes faixas etárias das crianças e suas necessidades em termos de atenção, cuidado e educação.

Quanto ao preparo para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a situação é um pouco diferente, considerando o tempo e os saberes curriculares que são propostos com essa finalidade. Estando as matrizes curriculares caracterizadas pela pulverização de componentes e saberes que atendem a diferentes demandas da legislação para a atuação do pedagogo, a docência polivalente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em idade regular aparece como a preocupação central nos currículos, mas, mesmo assim, ocupa somente em torno da terça parte da carga horária total dos cursos.

São evidentes outras restrições na formação para dar conta da docência nos Anos Iniciais: a ausência de saberes e componentes que tratem mais amplamente dos jovens e

adultos e de sua educação; o pouco aprofundamento das áreas de conhecimento ou disciplinas científicas que correspondem às matérias de ensino dos programas escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando a organização dos componentes curriculares observa-se nesses cursos a tendência a relacionar as matérias a serem ensinadas a seus enfoques teórico-metodológicos (Educação Matemática, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, História e Educação, Geografia e Educação) o que é, talvez, um progresso ao modelo curricular que nos formou pedagogas na segunda metade da década de 1980. Nesses anos, o estudo da disciplina científica, do conteúdo escolar e dos modos de ensinar e aprender, compunham componentes curriculares distintos. Isso se modifica nos currículos ora investigados.

Quanto aos estudos que são organizados nas matrizes curriculares visando o domínio da Língua Portuguesa e o seu ensino pela futura professora ao longo dos AI, incluindo os saberes sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, percebeu-se a insuficiência do tempo para tratar temas amplos indicados nas ementas que tratam desses assuntos. Isso pode indicar uma superficialidade na sua abordagem, caracterizando um currículo “jornalístico”. Mais uma vez reafirmo, os saberes disciplinares apresentam-se de forma muito tímida nos componentes da formação e em suas ementas. Há na distribuição do tempo nos cursos um privilégio dos componentes de ordem didática e metodológica e de componentes que possibilitam aos estudantes a interação e a vivência da prática de ensino e da escola. O chamado “saber da experiência” veio ganhando tempos maiores nos cursos de licenciatura desde o início da década de 2000, inclusive no caso da Pedagogia.

Ainda que o curso de Pedagogia não corresponda eficientemente às finalidades atribuídas, a política oficial tem sua funcionalidade. Um perfil generalista e com uma instrumentalização superficial no âmbito das atividades profissionais que irá desenvolver, talvez seja o que necessita uma organização do trabalho que centraliza em instâncias exteriores à escola e aos docentes, as decisões sobre as finalidades do ensino e sobre o que o currículo deve privilegiar em termos de experiências de conhecimento. A autonomia que se exige das professoras e professores contemporaneamente está sobretudo no âmbito da (auto)responsabilização pelos resultados do processo educativo e pelo próprio desenvolvimento profissional, justificando também o caráter generalista e superficial dos currículos do curso.

O texto da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de Maio de 2006, é claro em afirmar que o processo de formação do pedagogo será “consolidado” no campo da prática profissional, o

que nos leva a considerar que, desde esse ponto de vista, para a formação inicial, não é necessário mais do que uma formação genérica e superficial quimérica que os pedagogos e as pedagogas vão necessitar diante de currículos estandardizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Benedita. Desafios à formação de professores alfabetizadores em curso de Pedagogia. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, número especial, p. 84-102, abril 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, n. 17, p. 75-92, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; CANCIAN, V. A.; WESHENFELDER, N. V. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.190 de 4 de Abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (coord.) **Faculdade Nacional de Filosofia**. Rio de Janeiro, UFRJ/INEP, vol. 1, 1989, p.79-91. (Anexo 6)

BRASIL. Resolução CNE/CP No. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N. 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP No. 2, de 9 de Junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de junho de 2015, Seção 1, p. 13.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. In: Reunião Anual da ANPED, 29ª., 2006 Caxambú/MG. Disponível em: <
<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1763--Int.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2013.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J.. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educ. rev.** [online]. n.45, pp.185-198, 2012.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300013>

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**; por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPQ, 2015 (Coleção Contrassensos).

PICCOLI, L.. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015.

PIMENTA, S. G..A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. Texto apresentado na Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os cursos de Pedagogia, no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Fortaleza, 11 a 14 de novembro de 2014.

PIMENTA, S. G. et ali. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

SILVA, A. P. S.; ROSSETI-FERREIRA, M. C.. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais**: onde o discurso e a prática se encontram? Anais da 23ª Reunião da Anped, Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>>. Acesso em: 1 de junho. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Rio Grande, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. PRÓ-REITORIA DE ENSINO. Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Porto Alegre, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Colegiado do Curso de Pedagogia. Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia. Pelotas,

2012.

MEC/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Campus Jaguarão. Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia, Jaguarão, Maio de 2009.

MEC/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Campus Jaguarão. Projeto político pedagógico. Curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura. Jaguarão, 2015.

MEC/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. CAMPUS JAGUARÃO. Projeto político-pedagógico. Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Jaguarão, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. CENTRO DE EDUCAÇÃO. Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno, Santa Maria, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. CENTRO DE EDUCAÇÃO. Projeto político-pedagógico. Currículo do Curso de Pedagogia – Noturno. Santa Maria, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA. Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia. Chapecó, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Porto Alegre, 2007

SOBRE A AUTORA

Maria Manuela Alves Garcia

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Membro do Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica: currículo, políticas e profissionalização docente (GEDEB). E-mail: e-mail: garciamariamaneuela@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0127-4276>

Recebido em: 27 de fevereiro de 2019
Aprovado em: 11 de abril de 2019
Publicado em: 01 de julho de 2019