



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE – FURG: DESLOCAMENTOS OPERADOS NO CURRÍCULO
PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Alana Dafne Tavella

Dr^a Maria Renata Alonso Mota

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

ALANA DAFNE TAVELLA

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE – FURG: DESLOCAMENTOS OPERADOS NO CURRÍCULO PARA
A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RIO GRANDE

2019

ALANA DAFNE TAVELLA

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE – FURG: DESLOCAMENTOS OPERADOS NO CURRÍCULO PARA
A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Maria Renata Alonso Mota.

Linha de pesquisa: Políticas educacionais e currículo.

RIO GRANDE

2019

Ficha catalográfica

T232c Tavella, Alana Dafne.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande — FURG: deslocamentos operados no currículo para a formação de docentes da Educação Infantil / Alana Dafne Tavella. — 2019.

157 f.

Dissertação (mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande — FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Maria Renata Alonso Mota.

1. Currículo 2. Curso de Pedagogia 3. Educação Infantil 4. Governo I. Mota, Maria Renata Alonso II. Título.

CDU 371.13

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e por estar sempre me guiando por caminhos repletos de conhecimento e de aprendizado pessoal.

A meus pais e irmãos. Obrigada por estarem sempre presentes em minha vida, me incentivando, apoiando e acreditando em mim. Agradeço a vocês, pai e mãe, por serem meus maiores e mais belos exemplos de vida, de persistência, de coragem e determinação. Agradeço, ainda, aos irmãos Aylon e Ronan, por todo amor, amizade e momentos de descontração. A vocês devo muito mais do que um agradecimento pessoal.

À Arthur, meu amado filho, que me transforma a cada dia! Agradeço sempre à Deus por você existir em minha vida. Obrigada por compreender minha ausência durante os momentos de estudo. Enfim, você é o responsável por tornar minha vida completa! É por você que busco ser alguém melhor!

Ao Mauro, que durante esse tempo escolheu compartilhar momentos importantes ao meu lado. Obrigada por fazer meus dias mais felizes e belos. Obrigada por estar sempre me incentivando. Agradeço também pelo companheirismo, amor, carinho e respeito que construímos juntos a cada dia. A você meu mais carinhoso sentimento de gratidão!

Agradeço à minha querida orientadora, professora Dr^a Maria Renata Alonso Mota, que por meio de conversas desafiadoras e provocativas fez dessa etapa formativa uma verdadeira experiência. Obrigada por me acompanhar desde minha graduação, apostando e confiando em mim. Obrigada pela oportunidade de aprender tantas coisas com você. Obrigada também pelo seu carinho, dedicação, incentivo, acolhida, paciência e aprendizagens. Enfim, obrigada por me ajudar a tornar essa pesquisa possível.

Ao Estevão, que estava sempre pronto para me auxiliar na busca de materiais que possibilitaram a composição do *corpus* de análise desse estudo.

Às professoras Olga Miranda e Simone Santos de Albuquerque, que carinhosamente me receberam e foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Às amigas que o Mestrado me deu – Aline, Amanda, Carol, Flávia e Raquel. Obrigada meninas pelos momentos de descontração, pelas conversas e pelas risadas. Também pelas contribuições e aprendizagens oportunizadas ao longo da construção desse estudo.

À amiga querida com quem construí o caminho, percorri e vivenciei cada etapa do Mestrado. À minha parceira, pessoa com quem compartilhei angústias e alegrias durante esse processo de escrita. Àquela que para mim é um exemplo de pesquisadora comprometida e

aplicada. A você, Flávia Lukasiunas Braun, muito obrigada pelas palavras de carinho e de incentivo, pelas risadas, pelas leituras e pelas aprendizagens que você me proporcionou.

Às professoras que integram esta banca: Marta Nörnberg e Suzane da Rocha Vieira Gonçalves. Obrigada por aceitarem fazer parte dessa caminhada, desde a qualificação do Projeto de Dissertação até a sua defesa final. Obrigada pelas sugestões, contribuições e leituras atentas. Enfim, obrigada por, juntamente comigo, construírem os caminhos a serem escolhidos no decorrer da escrita da pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ao Núcleo de Estudo em Pesquisa em Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU/FURG, aos professores e colegas de estudo, pelas aprendizagens construídas ao longo da minha formação, e à CAPES, pelo financiamento dessa pesquisa.

Agradeço a demais amigos e familiares que, de maneira carinhosa, sempre me apoiaram e torceram por mim.

Enfim, dedico esse espaço para agradecer a todos que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha trajetória pessoal e profissional e que contribuíram para que eu chegasse à conclusão dessa Dissertação.

RESUMO

Esta Dissertação tem por objetivo compreender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à Educação Infantil, em especial a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas. Esta pesquisa foi realizada com a utilização das contribuições de autores da perspectiva pós-estruturalistas e é embasada nos estudos de Michel Foucault. A ferramenta metodológica utilizada neste estudo é o *governo*. Ainda, busquei na genealogia uma inspiração para olhar ao problema de pesquisa. Além disso, foram utilizados como materiais de análise, em um primeiro momento, os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da FURG, os planos de ensino, os programas e as ementas das disciplinas, bem como as Deliberações e Resoluções disponíveis no *site* da universidade e as atas de reuniões. Em um segundo momento, realizei entrevistas com duas professoras que auxiliaram na construção da posposta de inserção da Educação Infantil no currículo. A partir da análise desses materiais, foi possível dividir em dois eixos para que pudessem ser refletidos de uma melhor forma. O primeiro eixo de análise aborda alguns aspectos que constituíram condições de possibilidades para a entrada da Educação Infantil no currículo. Para isso, inicialmente, mostro que a condição externa está relacionada ao movimento ligado ao contexto nacional, isto é, o reconhecimento da infância como um sujeito de direitos. Já a condição interna desse eixo está relacionada com um o movimento das profissionais da Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE) que lutavam pelo direito da criança a Educação Infantil e a uma formação de qualidade. No segundo eixo é discutido acerca de alguns deslocamentos que são operados a partir do momento em que a Educação Infantil entra em cena no currículo. Também objetivo problematizar que os aspectos referentes ao cuidado, inicialmente relacionada a área da saúde, não deixaram de existir no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, contudo foram tomando outros direcionamentos. Assim, a partir das discussões tecidas nesses eixos percebe-se que os debates no cenário nacional foi uma proveniência para a entrada da Educação Infantil no currículo, bem como a sensibilidade local de um grupo de professoras atentas a realidade do contexto histórico. Além disso, o fortalecimento da relação da universidade com as redes foi outro achado da pesquisa. No decorrer das discussões tecidas nesses eixos é possível perceber também a presença da racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Currículo. Curso de Pedagogia. Educação Infantil. Governo.

ABSTRACT

This Dissertation aims to understand the movements and displacements that are operated in the formation that permeates the curriculum of the Pedagogy Course, on the Universidade Federal do Rio Grande – FURG, with regard to early Childhood Education, especially the education and care of babies and very small children. This research was conducted using contributions from authors from the poststructuralist perspective and is based on Michel Foucault's studies. The methodological tool used in this study is government. Still, I sought in genealogy the inspiration to look at the research problem. In addition, FURG's Pedagogical Political Projects of the Pedagogy Course, the teaching plans, the syllabus and subject menus, as well as the Deliberations and Resolutions available on the university's website were used as analysis materials. In a second moment, I conducted interviews with two teachers who helped in the construction of the proposal to insert early Childhood Education in the curriculum. From the analysis of these materials, it was possible to divide into two axes, so that they could be better reflected. The first axis of analysis addresses some aspects that constituted conditions of possibilities for the entry of early Childhood Education into the curriculum. For this, firstly, I show that the external condition is related to the movement linked to the national context, that is, the recognition of childhood as a subject of human rights. In turn, the internal condition of this axis is related to the movement from the professionals of the early Childhood Education of the Universidade Federal do Rio Grande – FURG and the Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE) who fought for the right of the child to early Childhood Education and quality formation. In the second axis is discussed about some displacements that are operated from the moment that the early Childhood Education enters the curriculum. I also aim to problematize that aspects related to care, initially related to health, did not cease to exist in the curriculum of the Pedagogy Course of the Universidade Federal do Rio Grande – FURG, however, they were taking other directions. Thus, from the discussions held on these axes, it is clear that the debates on the national scene were a provenance for the introduction of early Childhood Education in the curriculum, as well as the local sensitivity of a group of teachers that were aware of the reality of the historical context. In addition, strengthening the university's relationship with networks was another finding of the research. In the course of discussions on these axes, it is also possible to perceive the presence of neoliberal rationality.

Keywords: Curriculum. Pedagogy Course. Childhood Education. Government.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COEPEA	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração
CONARCFE	Comitê Pró-Formação do Educador em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSUL	Conselhos e pesquisas esses materiais, no Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DEE	Departamento de Estudos Especializados
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEIN	Grupo de Estudos em Educação Infantil
IE	Instituto de Educação
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEPE	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEXT	Programa de Extensão
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Rio Grande do Sul
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no Repositório Digital LUME/UFRGS e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações ARGO/FURG.....	28
Quadro 2 – Fontes primárias.....	52

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	16
TRILHANDO CAMINHOS DE FORMAÇÃO.....	16
1.1. VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A APROXIMAÇÃO COM O TEMA DE PESQUISA.....	16
1.2. LEVANTAMENTO DE PESQUISAS: OUTROS OLHARES SOBRE O TEMA.....	25
1.3. O PÓS-ESTRUTURALISMO: A PERSPECTIVA DO ESTUDO.....	33
CAPÍTULO II.....	40
MOVIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
CAPÍTULO III.....	56
UM OLHAR GENEALÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO.....	56
3.1. A BUSCA POR FIOS DE PROVENIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	56
3.2. CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
CAPÍTULO IV.....	73
O CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA.....	73
4.1. CURRÍCULO E SUAS PROBLEMATIZAÇÕES.....	73
4.2. A EMERGÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	79
4.3. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG.....	89
CAPÍTULO V.....	100
AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES PARA A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG.....	100
5.1. TECENDO OS FIOS HISTÓRICOS ACERCA DA EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO.....	101
5.2. OS DESLOCAMENTOS OPERADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS.....	152
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL.....	153
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL I.....	155
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL II.....	156
ANEXO D – QUESTÕES NORTEADORAS.....	157

APRESENTAÇÃO

E a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, neste sentido, ela traz este algo para a vida (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 135).

É na arte de fazer algo existir que me deparei com o desafio de escrever esta Dissertação, no qual busco compreender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à Educação Infantil, em especial a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi estruturada buscando evidenciar ao leitor os deslocamentos operados em minha própria reflexão durante esse caminho de escrita. Assim, busquei privilegiar um modo de estruturação dos capítulos e seções que fosse possível proporcionar ao leitor a noção de (des)continuidade, deslocamento e movimento. Ademais, a organização que constitui este trabalho foi refletida, preparada e reestruturada inúmeras vezes tentando encontrar a maneira mais adequada de expor o estudo. E, aponto também que pelo fato desta Dissertação possuir uma inspiração genealógica, é que se torna essencial pensar a respeito de sua configuração de estrutura, pois uma maneira de olhar determina um jeito peculiar de organizar e de mostrar a sequência da pesquisa, como por exemplo os passos, as escolhas e as descobertas. Foi assim que trilhei alguns caminhos os quais destaco a seguir:

O capítulo intitulado *Trilhando caminhos de formação* está dividido em três seções. Em um primeiro momento aponto aproximações com a temática de investigação com base nas minhas vivências e experiências, apresentando alguns acontecimentos que me conduziram ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Ainda explano o processo que resultou na elaboração do problema de pesquisa, mostrando o quanto isso está imbricado em minha trajetória de vida.

No segundo momento desse capítulo realizo um levantamento de pesquisas, mostrando algumas produções e discussões que se articulam com a temática estudada. Para isso efetuei um mapeamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME/UFRGS) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande pelo Sistema de Administração de Bibliotecas (ARGO/FURG). Logo, no terceiro momento desse capítulo, discuto acerca da

perspectiva pós-estruturalista, a partir das contribuições do pensamento de Michel Foucault, que ancoram a pesquisa.

Já no capítulo denominado *Movimentos Metodológicos* discuto e apresento as estratégias metodológicas que utilizo para a produção dos dados da investigação, compreendendo que o caminho se constitui ao longo da trajetória da pesquisa. Dentre os percursos, busquei embasamentos no governmentismo, com ênfase nas contribuições de Michel Foucault, para mostrar a centralidade que esse conceito ocupa no andamento deste trabalho. Além disso, situo o leitor que busquei inspiração genealógica como uma forma de olhar para o presente, não buscando a origem da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mas sim suas condições de possibilidades. Apresento também os conceitos de proveniência e emergência, evidenciando sua utilidade para a referida pesquisa. Afinal, tanto o governmentismo quanto a inspiração genealógica permearam as análises do problema dessa pesquisa – análises estas que evidencio nas seções finais desta Dissertação.

O capítulo *Um olhar genealógico sobre a formação* tem como objetivo discutir dois aspectos. Inicialmente, na primeira seção, produzo saberes sobre a formação docente, afastando-a de um aspecto demasiadamente pautado nas perspectivas acadêmicas, como por exemplo em disciplinas, áreas, currículos, entre outras, para uma dimensão pautada no campo profissional. Trago, de maneira breve, algumas concepções sobre a história da formação docente, e em seguida discuto sobre essa formação relacionando-a com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, pautado principalmente nas discussões de Nóvoa (1997). Aponto ainda que através da reflexão, o docente responde a novos desafios e questionamentos, produzindo novos conhecimentos e novas estratégias considerando o contexto em que se encontra. Já a segunda seção versa sobre a formação de profissionais de Educação Infantil, evidenciando como o caminho da formação docente está ligado a um grupo de mediações sociais que tem efeitos no campo assistencial até se fortalecer com os desdobramentos da LDBEN de 1996 e políticas educacionais contemporâneas.

No capítulo denominado *O currículo e o Curso de Pedagogia*, inicio com um resgate histórico do currículo, no qual permitiu olhar que distintas forças ou acontecimentos incentivaram distintas reformas curriculares e cada uma dessas reformas dentro de um contexto estabelecido. Também trago algumas problematizações acerca da teorização de currículo adotada nesta pesquisa. Nessa direção, transito pela teoria pós-crítica ou pós-estruturalista, embasada principalmente nos aportes teóricos de Tomaz Tadeu da Silva. Também apresento uma breve contextualização histórica do Curso de Pedagogia no Brasil,

destacando que ele passou e vem passando por inúmeras modificações políticas e pedagógicas no decorrer dos anos desde sua criação. Por fim, analiso também nesse capítulo, a trajetória do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, evidenciando que esteve no momento da fundação da universidade e que desde então cumpre um papel importante na formação de professores (as).

No capítulo *As condições de possibilidades para a emergência da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG* apresento as discussões realizadas a partir de dois eixos de análises. No primeiro eixo – *Tecendo os fios históricos acerca da emergência da Educação Infantil no currículo* —, descrevo as condições de possibilidades que fez com que o curso passasse a oferecer Educação Infantil no currículo. Mostro, primeiramente, uma condição externa, no qual a infância passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos. Para depois apresentar as condições internas a esse movimento. E no fim, evidencio como essas duas condições estão imbricadas. O segundo eixo, intitulado *Os deslocamentos operados na Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da FURG*, apresenta os deslocamentos que são operados a partir do momento que a Educação Infantil entra em cena no currículo de Pedagogia da FURG.

Concluo esta Dissertação apresentando as *Considerações Finais*, no qual retomo aspectos abordados e refletidos, destacando aqueles que possibilitaram compreender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à Educação Infantil, em especial, a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas.

CAPÍTULO I

TRILHANDO CAMINHOS DE FORMAÇÃO

A experiência de uma escrita é, segundo Kohan (2003, p. 17), “não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever”.

É com o objetivo de transformar a relação que tenho comigo mesma que inicio a difícil tarefa, porém prazerosa, de escrever esta Dissertação. Trilhar novos caminhos, sair da área de conforto e apropriar-me de novos estudos é o que este primeiro capítulo vai tratar.

Na seção seguinte apresento um pouco da minha trajetória, bem como os caminhos percorridos até a aproximação com o tema a ser pesquisado. Na segunda seção mostro algumas produções e discussões que apresentam articulação com a temática estudada. Já na terceira seção trago, brevemente, alguns aspectos sobre a perspectiva pós-estruturalista a partir de aproximações com o pensamento de Michel Foucault, entre outros autores que assumem essa perspectiva.

1.1. VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A APROXIMAÇÃO COM O TEMA DE PESQUISA

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 2011, p. 69).

Relembrar. Relatar. Recompor. É o que pretendo ressaltar neste espaço que está repleto de sentimentos, os quais podem manifestar saudade, emoção, alegria, satisfação, dentre outros tantos.

O movimento de relembrar vivências, relatar experiências e recompor caminhos está entrelaçado com a escolha do tema da Dissertação. Nesse sentido, escolher um tema é recorrer à memória buscando fragmentos de minha história. Assim, ao delinear os caminhos que fizeram parte da minha trajetória busquei evidenciar alguns percursos que considero importantes para o momento. No decorrer desta seção, busco recontar um caminho que foi se descrevendo a cada caminhada, encontros, trocas e experiências.

Refletir sobre as experiências é importante, pois elas nos possibilitam reconstruir percepções e oportunizar a reformulação de saberes, uma vez que, ao pensarmos a respeito de nossas experiências e histórias – problematizando-as e considerando-as – é possível formular questionamentos sobre as vivências, sobre as experiências e também sobre as escolhas que me constituem como pedagoga e pesquisadora, assumindo a escolha de algumas concepções e temáticas que me incitam a refletir e a problematizar.

Minha intenção em realizar a investigação acerca da Educação Infantil, em especial a educação de zero a três anos e onze meses e a formação docente, em especial a de pedagogos (as), não está relacionada com a expansão desse campo e o aumento da temática em pesquisas, mas está intimamente ligada com fatos, acontecimentos e histórias. Sendo assim, selecionei fragmentos de minha história, que de certa forma, estão interligados com o objeto de estudo.

Nascida na cidade de Porto Alegre/RS, recordo com muito carinho quando cheguei ao município do Rio Grande/RS, no ano de 1994, e ingressei na pré-escola na Escola Municipal Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG. O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente/CAIC¹ foi inaugurado naquele ano com uma estrutura bastante atrativa e aconchegante. Como recém-chegada à cidade, a escola representava para mim oportunidade de aprender coisas novas, fazer novas amizades e conviver com outras crianças. Ademais, aos poucos fui construindo uma ideia do que era ser professor (a) e essa ideia esteve muito pautada pelos educadores que tive naquele período de minha infância, pois a maneira que se relacionavam com as crianças e explicavam o conteúdo tornavam o exemplo de professor (a) idealizado por mim.

Recordo que estudei no CAIC/FURG até a 3ª série do Ensino Fundamental e depois prossegui meus estudos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small, até concluir meu Ensino Fundamental. Contudo, a separação das disciplinas após a 4ª série teve influência nos vínculos constituídos com os (as) professores (as) e nas dinâmicas das aulas. Durante essa época minhas brincadeiras já não eram mais voltadas ao auxílio da organização de outras brincadeiras com os colegas de aula, como acontecia frequentemente na pré-escola, mas sim, auxiliá-los em suas dificuldades, onde me imaginava sendo a professora. Os anos

¹ O CAIC é um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente que iniciou suas atividades em Rio Grande no ano de 1994 e está construído dentro da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Aliado a isso foi firmado um convênio entre a Prefeitura Municipal do Rio Grande e a FURG para a criação da Escola Municipal Cidade do Rio Grande e o funcionamento de uma Unidade Básica de Saúde da Família que atua dentro da política do Sistema Único de Saúde. A escola atende à Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. É uma instituição de caráter sociocultural e educativa, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da FURG, que atende a comunidade dos bairros próximos à universidade.

foram passando e, tudo que se relacionava ao ambiente escolar despertava minha vontade de ser docente. Entretanto, no Ensino Médio, acabei sendo influenciada por discursos que destacavam a importância de algumas profissões ao invés de outras.

Foi então que ingressei no ano de 2007, no Curso de Administração da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Apesar de ter percebido que esse não era o curso que me satisfaria profissionalmente, dediquei-me e concluí o mesmo no ano de 2012 por mais que diversas vezes me indagasse sobre: *O que estou fazendo nesse curso? Eu quero me tornar uma professora da Educação Básica!*

Aqui, ainda que sucintamente, considero relevante refletir sobre a desvalorização em relação à educação. Acredito que muitas pessoas desvalorizam a profissão docente pela baixa remuneração, más condições de infraestrutura nas escolas e desprestígio social, ou seja, corresponde ao estatuto social e econômico do (a) professor (a) na sociedade. Nóvoa (1995, p. 29) nos diz que:

Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais.

A existência da falta de valorização da profissão docente ainda é muito evidente, aspecto que tem levado muitas pessoas, assim como eu, a serem influenciadas por discursos que defendem que é melhor seguir outra profissão.

Então, mesmo à frente desses discursos, decidi que me realizaria profissionalmente. Foi então que, no ano de 2013 ingressei novamente na Universidade Federal do Rio Grande, mas como acadêmica do Curso de Pedagogia. Assim, retornei à universidade cheia de expectativas e entusiasmo. Almejava aprender o universo da infância, bem como seu processo de aprendizagem. Destaco que o pensamento acerca do que era ser professor (a) de Educação Infantil estava relacionada à assistência e ao amor à infância. Tais aspectos me fizeram pensar na docência, para essa etapa educacional, de uma maneira mais restrita.

No primeiro ano do curso, despertada pela concepção de que a Educação Infantil é direito da criança, passei a direcionar meus estudos nessa área e fui percebendo que o trabalho de uma pedagoga, no caso específico da Educação Infantil, vai muito além das práticas de cuidado com o corpo.

Refletindo sobre essa colocação, vejo o quanto a concepção de Educação Infantil aborda o cuidado e educação. É possível perceber isso na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, no ano de 2009. A LDBEN de 1996 estabelece o desenvolvimento integral da criança como finalidade da Educação Infantil, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Eles necessitam ser tratados como aspectos do desenvolvimento integrados. Além disso, as Diretrizes sustentam em seu documento a indissociabilidade do cuidado e educação nas práticas pedagógicas de Educação Infantil, evidenciando que:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2009, p. 19).

Além da prática pedagógica, Gutierrez e Mota (2013) ressaltam que os planejamentos, as metodologias, as avaliações, os currículos e a rotina também precisam ser elaborados visando a indissociabilidade do cuidado e educação. Isso se dá pelo fato dos bebês e crianças bem pequenas precisarem de alguém que os alimente, os limpe, e “necessitam de experiências diversas, decorrentes de relações com outras pessoas e com o espaço, para que conheçam o mundo que as cerca” (GUTIERRES; MOTA 2013, p. 3).

Assim, o (a) professor (a) dessa etapa da educação precisa direcionar seu trabalho para o desenvolvimento das crianças, fazendo com que se desenvolva um trabalho pedagógico, que as estimulem, de modo que cada atividade seja planejada e acompanhada. Nesse sentido, a concepção que tenho hoje é diferente da que tinha antes, de que a escola de Educação Infantil era um ambiente onde as crianças ficavam brincando, e esse brincar não tinha intencionalidade pedagógica, ou seja, que era um local para deixar as crianças enquanto seus pais trabalhavam.

Hoje compreendo que ser professor (a) é estar em constante processo de desenvolvimento e formação. Então, percebo o quanto a formação foi importante para compreender melhor o que é a Educação, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma formação profissional consistente é fundamental para se pensar a educação e as crianças, que são os sujeitos indispensáveis do processo educativo.

Nesse contexto, apontar a constituição do (a) professor (a) é discutir sua atuação profissional ao longo de sua formação, pois o docente se prepara para dar conta dos saberes que possibilitam uma melhor compreensão da criança em relação à sociedade em que vive.

Por isso, é fundamental repensar a própria prática e seu papel no cotidiano escolar, além de fazer pesquisas cotidianamente visando fundamentar as práticas e metodologias educativas a fim de promover o desenvolvimento das crianças.

Nesta perspectiva, Sacristán (1998) acredita que a formação de educadores tem se constituído como um dos elementos imprescindíveis que integram a base de um novo sistema educativo. A formação desses profissionais vem se tornando muito relevante nas últimas décadas e vem ganhando espaço para a integração de uma melhor qualidade de ensino, sendo ela, o foco nos processos de mudanças educativas.

Voltando ao meu processo de formação, durante o curso, as discussões promovidas pelas disciplinas de Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil I, Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil II, Cotidiano da Educação Infantil e Educação de Crianças de 0 a 3 anos ampliaram meu conhecimento a respeito da educação da primeira infância e propiciaram reflexões sobre a Educação Infantil, especialmente a educação de bebês e crianças bem pequenas².

Em meio a questionamentos e indagações em que buscava compreender como construir práticas pedagógicas e diante do meu interesse pela infância, me envolvi na organização e participação de seminários e projetos de extensão. Destaco essas participações como momentos de grande relevância na minha formação, principalmente quando trabalhei como bolsista na Educação Infantil, desenvolvendo o projeto de extensão *Vivências Pedagógicas: contribuições para a formação inicial dos acadêmicos da FURG*³, na Escola Municipal Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG, no ano de 2015 – escola essa que me acolheu com tanto carinho no período da pré-escola até a 3ª série do Ensino Fundamental.

Após alguns anos estava retornando para essa instituição como futura pedagoga, aproximando-me da realidade das crianças. Cabe apontar que as vivências dentro do CAIC deram a certeza sobre a escolha pela profissão de pedagoga. Cada momento de interação com as crianças e no contexto escolar me motivaram a seguir estudando e pensando sobre a educação. No projeto de extensão desenvolvido na escola relatada exercia atividades de vinte horas semanais, das quais dezesseis horas permanecia em uma turma de berçário, com crianças com idades entre um e dois anos, onde substituía professoras em suas horas

² Utilizo a expressão bebês e crianças bem pequenas, divulgada pelo Ministério da Educação, para designar bebês como crianças de 0 (zero) a 18 (dezoito) meses, e crianças bem pequenas como crianças entre 19 (dezenove) meses e 3 (três) anos e 11 (onze) meses.

³ Esse projeto foi financiado pelo Programa de Extensão – PROEXT e coordenado pela pedagoga da FURG, Janaina Amorim Noguez, no período de 27/04/2015 à 31/12/2015.

atividade. As demais horas auxiliava em outras turmas da Educação Infantil, conforme necessário.

Durante o período em que permaneci nessas salas percebi a ação conjunta de professores (as) e funcionários (as) da instituição para garantir que o cuidar e o educar acontecessem de maneira associada. Percebi também que as práticas pedagógicas satisfaziam as necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas, pois as professoras pensavam atividades atendendo as individualidades e o coletivo, fazendo com que elas potencializassem suas aprendizagens, favorecendo a interação, a cooperação e a autonomia. Agora, ao relembrar esta trajetória, percebo como foi uma experiência gratificante, uma vez que aprendi muito com a direção, com professores (as) de diferentes anos, com pais de crianças, e, principalmente, com os bebês e crianças bem pequenas.

Foi no período de convivência com esse último grupo mencionado acima que tive certeza que desejava pesquisar sobre o cuidado e educação na Educação Infantil, pois percebi que a dicotomia entre o cuidar e educar, com bebês e crianças bem pequenas, permeia a trajetória da Educação Infantil, uma vez que para muitas pessoas a escola existe apenas para assegurar o direito da mãe trabalhadora.

Além disso, observei no decorrer de algumas práticas, que a alimentação e a troca de fraldas era realizada somente pela auxiliar, pois uma professora não percebia essa atividade como prática pedagógica e, por isso, não a realizava. Essas, entre outras questões que vivenciava enquanto acompanhava o cotidiano educativo de bebês e crianças bem pequenas, intensificavam meu interesse pelo cuidado e educação na creche.

Trilhando caminhos de estudo voltados ao cuidado e educação e à educação de crianças de 0 a 6 anos, tive a oportunidade de participar como bolsista do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG⁴. No NEPE integrei a pesquisa denominada *Políticas Públicas para a Educação Infantil: (re)configurações do cuidado/educação no contexto contemporâneo*⁵. Essa pesquisa teve como finalidade entender as recentes políticas públicas de Educação Infantil no Brasil, pesquisando de que maneira elas

⁴ O Núcleo de estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, cadastrado no CNPq desde 1996, integra profissionais e acadêmicos do campo da educação. Foi pioneiro na FURG no que se refere ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão na área da Educação Infantil. Desde então, tem buscado o intercâmbio não só com outras instituições de Ensino Superior, como também com as unidades educativas – creches e pré-escolas, além de profissionais que atuam com esta faixa etária e estudantes do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG, para desenvolver e aprofundar os estudos nessa área.

⁵ Essa pesquisa foi coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Maria Renata Alonso Mota e integrei a pesquisa como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq.

propiciam (re)configurações nas práticas de cuidado e educação de crianças pequenas na Contemporaneidade. Foi nesse momento que tive o primeiro contato com a perspectiva pós-estruturalista, especificamente com Michel Foucault, e percebi que ela desnaturaliza e questiona o que se apresenta como verdade. Por isso acredito que as experiências vivenciadas no decorrer do ano de 2016, como membro do grupo, contribuíram de maneira expressiva para que eu me permitisse ser conduzida por essa perspectiva.

Concomitante a isso, no primeiro semestre do ano de 2016, me deparei com a disciplina de Estágio I, onde tive que decidir que turma de Educação Infantil faria o estágio. Então, a fim de tornar essa etapa uma experiência significativa em minha trajetória de formação, optei por escolher uma turma de maternal. Compreendo que o estágio não se restringe ao saber realizar, ou até mesmo reproduzir um exemplo, mas abrange, acima de tudo, o pensar, o refletir, o pesquisar. Ou seja, exige entender o que se faz, de que maneira e por que se faz.

Ao refletir a respeito dessa experiência, percebo que foi uma das mais significativas que já vivenciei até o momento. Por mais que já tivesse trabalhado com crianças dessa faixa etária, pensava: Como ministrar aulas relevantes e ao mesmo tempo diferentes e atraentes? Como prender a atenção das crianças da turma? Como desenvolver um bom relacionamento com os responsáveis? Embora esses questionamentos permeassem meu estágio, vi que não havia respostas para essas indagações. Vi que além de saber o que precisava ser realizado na turma, o (a) professor (a) necessita refletir e problematizar sobre o dia-a-dia escolar.

Ao longo desse período reuni concepções e temáticas que constituíram o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse movimento, algumas questões sobre a educação dos bebês e crianças bem pequenas na creche, em especial a questão acerca do cuidado e educação, foram me inquietando e fizeram parte do trabalho intitulado *Cuidar/educar: concepções de estudantes do último ano do Curso de Pedagogia que atuam como professoras na Educação Infantil*⁶. Esse estudo teve como objetivo compreender quais as concepções de estudantes do último ano do Curso de Pedagogia, que atuam como professoras na Educação Infantil, têm acerca do cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas.

De maneira geral, os achados dessa pesquisa mostraram que as estudantes/professoras compreendem a indissociabilidade do cuidado e educação. Mas, embora parecesse que elas caminhavam no sentido de superar a dicotomia existente entre o cuidado e educação, a sua

⁶ TAVELLA. Alana Dafne. *Cuidar/educar: concepções de estudantes do último ano do Curso de Pedagogia que atuam como professoras na Educação Infantil*. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2016. [Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Renata Alonso Mota].

separação ainda é percebida em práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Isso retrata como a temática é complexa e o quanto ela se caracteriza como uma provocação para a prática de professores (as) que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

Hoje, após refletir sobre as colocações tecidas até o momento, percebo também que as primeiras experiências que tive no curso era de que ele tinha uma tônica direcionada à Educação Infantil, fazendo com que eu pensasse que a maior parte das disciplinas eram dessa etapa educacional. Porém, com a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso, com a finalização do curso, com as pesquisas e estudos que fui realizando, ao olhar para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, fui percebendo, que em termos de disciplinas, não havia uma ênfase maior para a Educação Infantil. Destaco ainda que apesar de não possuir essa ênfase percebia a força dessa etapa dentro do curso e isso não era somente uma percepção minha, mas também de muitos colegas ao final da graduação.

Contudo, diversas pesquisas apontam para a invisibilidade da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia, assim como a invisibilidade do 0 a 3 anos de idade. A pesquisadora Aline Marque Bonilha (2017), em sua Dissertação intitulada *O Curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil* discorre sobre essa temática.

Pensando na visibilidade/invisibilidade da Educação Infantil, pude perceber que das quarenta e oito universidades Federais que possuem o Curso de Pedagogia, quarenta apresentam disciplinas que são direcionadas para a Educação Infantil, sendo que em média, o total nos currículos dos cursos analisados, o número de disciplinas obrigatórias com especificidade em Educação Infantil varia de uma à cinco, sendo que em três universidades o número encontrado foi um pouco maior, de seis à nove disciplinas. Em alguns currículos, existem disciplinas eletivas ou optativas relacionadas à Educação Infantil que varia em média de uma, duas ou quatro (BONILHA, 2017, p. 85).

Conforme aponta a autora, uma universidade apresentou a especificidade para essa etapa educacional apenas em disciplinas optativas. Tiveram também currículos que apresentavam disciplinas que abordam a Educação Infantil de maneira mais geral abrangendo juntamente outras etapas da educação como os Anos Iniciais e a Educação de Jovens e Adultos, ou seja, não apresentam ênfase ou especificidade apenas para a Educação Infantil. Além disso, Bonilha (2017), aponta que das universidades investigadas, apenas três possuem disciplinas específicas para a creche e evidencia, de maneira geral, uma invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas nos currículos.

Diante dessas considerações que me mobilizaram acerca dessa temática e buscando aprofundar meus conhecimentos sobre a Educação Infantil, especialmente a educação de bebês e crianças bem pequenas relacionada com o currículo e a formação docente, fez com que eu pensasse, ainda na graduação, em dar continuidade aos meus estudos. Desse modo, recém graduada em Pedagogia, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU/FURG, na modalidade de aluno especial, na disciplina *Processos de escolarização e o governo da infância*⁷. No decorrer dessa disciplina foram abordados assuntos, como: a produção da infância, da Antiguidade à Modernidade; a infância e os processos de escolarização; tempos, espaços e lugares das infâncias e das crianças na Contemporaneidade; e os processos de subjetivação e o governo da infância.

Importante destacar que, em paralelo com essa disciplina, fui percebendo ferramentas teóricas para as inquietações que estava tendo até então. Logo, a disciplina se encaminhava para o final e os dias para a seleção de alunos regulares do Mestrado em Educação, nesse mesmo programa, se aproximava. Logo, participei das etapas de seleção e fui aprovada para ingressar no Mestrado e continuar trilhando caminhos por essa universidade que me formou e me forma enquanto pessoa, administradora, pedagoga, mestranda e pesquisadora.

Então, partindo das vivências, das experiências e das inquietações tecidas sinto-me instigada, a partir da perspectiva pós-estruturalista, por algumas questões, como: Quais deslocamentos com relação a Educação Infantil, e mais especificamente a educação de bebês e crianças bem pequenas, se configuram no currículo do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG? Como a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas se constituiu no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG? O que provocou ter as disciplinas de Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia? Como se deu o processo de emergência da educação de bebês e crianças bem pequenas no currículo? Quais fatores influenciaram a universidade a abordar a especificidade de 0 a 3 anos de idade no Curso de Pedagogia?

Partindo desses questionamentos objetivo analisar: *Quais movimentos e deslocamentos são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à Educação Infantil, em especial a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas?*

⁷ Disciplina ministrada pela Prof^a Dr^a Maria Renata Alonso Mota durante o primeiro semestre do ano de 2017.

Assim, em um primeiro momento, fui buscando e selecionando alguns materiais e documentos que pudessem me ajudar a contemplar o objetivo da pesquisa, dentre eles: os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, o programa, o plano de ensino das disciplinas, ementas que estão relacionadas à Educação Infantil, deliberações e atas de reuniões⁸. Já em um segundo momento, realizei uma entrevista com professoras que estavam presentes no curso, quando este passou a ofertar a pré-escola.

Após as considerações acerca dos caminhos percorridos e do tema de pesquisa, irei apresentar um levantamento de pesquisas acerca do referido tema.

1.2. LEVANTAMENTO DE PESQUISAS: OUTROS OLHARES SOBRE O TEMA

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle [...]; de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (CORAZZA, 2007, p. 121).

Com as palavras de Corazza inicio a escrita desta seção e compreendo quanto o tema da Dissertação está relacionado com o que sentimos, com o que somos e com o que vivenciamos.

Acredito ser importante explicar que esse tema não emerge ao acaso, nem surge como algo novo ou inimaginável. Pelo contrário, percebo o quanto a formação inicial de professores (as) da Educação Infantil, especialmente das crianças de zero a três anos, obtém notoriedade na contemporaneidade, uma vez que se tornou tema central em diversas pesquisas e por isso, torna-se um aspecto interessante para o meio institucional. Então, com o objetivo de compreender, no meio acadêmico, as produções e discussões que apresentam alguma articulação com a temática estudada, destaco cinco etapas realizadas que serão descritas em seguida.

Porém, antes de apresentar essas etapas faz-se necessário evidenciar que a delimitação da pesquisa ocorreu a partir do ano de 2006 tendo em vista que esse é o ano que aprova a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). Essa Resolução é resultado de longos debates na qual se delineou desde a década de 1970 e que acirraram a discussão em torno da formação dos

⁸ Destaco que no capítulo intitulado *Movimentos Metodológicos*, explano mais detalhadamente sobre essas questões, bem como o ano e o período de tais documentos.

profissionais do Curso de Pedagogia. Um aspecto importante a ser evidenciado é que com a Resolução o propósito do curso foi afirmado em seu Art. 2º estabelecendo que:

Art. 2º: As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

É possível perceber que as Diretrizes destacam que o Curso de Pedagogia precisa ser traçado pelo exercício da docência, na qual a Licenciatura é uma identificação decorrente do (a) pedagogo (a). Entretanto, a compreensão do perfil profissional não se limita à docência relacionada às atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Conforme apontado no Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o profissional precisa estar apto para desempenhar outras atividades educativas. Os exemplos de trabalhos de natureza educativa trazidos nesse documento são: a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, através do planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas e projetos do setor educacional e não-educacional; como também a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Por meio desse perfil fica explícito que a formação assume um caráter bem abrangente, mas tendo sempre à docência como foco.

Após tecer essas considerações, apresento a primeira etapa do mapeamento que efetuei no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME/UFRGS) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande pelo Sistema de Administração de Bibliotecas (ARGO/FURG).

A escolha por esses bancos se deu pelo fato de encontrar pesquisas concluídas e não apenas seus desdobramentos, os quais frequentemente são achados em periódicos. Ainda, cabe apontar que a escolha pela CAPES foi em função de que ela é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação onde opera na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país⁹. Já o LUME é porque faz parte do maior acervo do estado do Rio Grande do Sul onde a pesquisa foi realizada, além de ser a mais antiga universidade deste estado e possuir um grupo de pesquisa voltado educação de crianças de zero a seis anos, chamado Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN), que tem contribuído para subsidiar

⁹ Informações disponíveis em: < <http://capes.gov.br/>>. Acesso em: 27. jun. 2018.

políticas em âmbito nacional. E o ARGO foi escolhido pelo motivo da pesquisa ser realizada em uma universidade desse repositório digital.

Inicialmente, empreguei *Curso de Pedagogia e currículo* no descritor de pesquisa e nesta primeira etapa encontrei 4.058 pesquisas, entre Teses e Dissertações, discutindo sobre vários assuntos relacionados a educação, como por exemplo: o currículo do Curso de Pedagogia de determinadas universidades do Brasil; a formação do (a) pedagogo (a) na modalidade presencial e também a distância; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; as trajetórias e desafios da formação docente no país; as pesquisas e as práticas como componente curricular do Curso de Pedagogia; as temáticas sobre gênero e sexualidade; os estudos voltados para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a inclusão escolar; a educação de jovens e adultos; a educação no campo; a avaliação curricular; a gestão escolar; entre outros.

Importante destacar que o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, apresentou 15.284 ocorrências. Por esse motivo foi necessário refinar a busca por algumas áreas, como: grande área do conhecimento (ciências humanas), área de concentração (educação) e área de avaliação (educação) e encontrei 1.752 pesquisas. Destaco também que foi esse o movimento feito para refinar as outras buscas que fiz nesse local.

Já no Repositório Digital LUME, por não conter filtros por áreas, o número de pesquisas encontradas foi superior à da CAPES, totalizando 2.305 pesquisas incluindo diferentes campos do saber. E no que tange a busca na Biblioteca Digital ARGO me deparei com apenas uma pesquisa.

Contudo, foi preciso refinar mais ainda a pesquisa e seguir a busca para um segundo mapeamento, originando assim a segunda etapa, onde utilizei como descritores as palavras *Curso de Pedagogia e educação de bebês e crianças bem pequenas*. Nessa busca obtive um resultado de 1.385 trabalhos dentre os quais 989 foram encontrados no banco de Teses e Dissertações da CAPES, 396 no Repositório Digital LUME e zero na Biblioteca Digital ARGO.

Pensando ainda em delimitar as pesquisas sobre a referida temática, realizei a terceira etapa buscando por Teses e Dissertações que continham em seu descritor as palavras-chaves “Curso de Pedagogia, currículo e educação de bebês e crianças bem pequenas”. Nesse movimento foi possível encontrar, 254 trabalhos na CAPES, 284 no LUME e zero no ARGO.

No que se refere a busca efetuada no sistema ARGO/FURG, considero pertinente apontar que pelo motivo de ter somente um resultado obtido entre os movimentos acima

realizados, senti a necessidade de fazer uma nova pesquisa usando as expressões *Currículo*, *Curso de Pedagogia* e *Educação de bebês e crianças bem pequenas* separadamente no descritor. Diante dessa quarta etapa, destaco que foram encontradas respectivamente 20, 5 e 1 pesquisa. Além disso, saliento que durante esse movimento selecionei uma Tese, a qual posteriormente será abordada ao longo dessa seção.

Apoiada na amostragem de 6.007 pesquisas encontradas, estipulei, inicialmente, o título como base para seleção de cada trabalho que contribuísse para que eu refletisse no objeto de estudo deste trabalho. Logo, analisei alguns desses trabalhos que considerei relevante fazendo uma leitura acerca dos resumos e, quando houvesse aproximação com o tema estudado, separava a Tese ou Dissertação para uma leitura minuciosa. Essa ação da pesquisa deu origem a quinta e última etapa do levantamento de trabalhos acadêmicos que serão mostrados no quadro adiante e após apresentados em uma pequena contextualização.

QUADRO 1 - PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O TEMA				
Título e tipo da pesquisa	Autor (a)	Instituição	Palavras-chave	Ano
A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação (Tese)	Rodrigo Saballa de Carvalho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Estudos culturais. Curso de Pedagogia. Pedagogo generalista. Discurso. Governo. Michel Foucault.	2011
O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o Curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares (Tese)	Suzane da Rocha Vieira	Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Pedagogia. Pertencimento. Formação de professores. Política Educacional. Educação Ambiental.	2012
Formação docente para Educação Infantil no Brasil: Configurações curriculares nos Cursos de Pedagogia (Tese)	Moema Helena de Albuquerque	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Formação de professores. Educação Infantil. Currículos e programas. Pedagogia.	2013
Educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: Uma análise da produção científica recente (Dissertação)	Fernanda Gonçalves	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Educação Infantil. Produção científica. Bebês. Crianças pequenas. Docência.	2014

O Curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil (Dissertação)	Aline Marques Bonilha	Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Educação Infantil. Formação docente. Currículo. Educação de crianças de zero a três anos.	2017
---	-----------------------	---	---	------

Quadro 1 - Pesquisas acadêmicas sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no Repositório Digital LUME/UFRGS e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações ARGO/FURG

Fonte: Elaborado pela autora.

*A invenção do pedagogo generalista*¹⁰: *problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*, é resultado de uma Tese do autor Rodrigo Saballa de Carvalho, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2011. Ela tem como foco problematizar os discursos implicados na invenção do pedagogo generalista e em seu correlato governo. Então, baseou-se nas contribuições de estudos desenvolvidos por Michel Foucault, entre outros autores da perspectiva pós-estruturalista. Primeiramente, os caminhos metodológicos apresentados pelo autor é um curso de extensão na área de Educação Infantil com a participação de vinte e cinco estudantes do Curso de Pedagogia da UFRGS. Durante o curso ministrado, foram propostas atividades abrangendo a escrita de narrativas, produções visuais, análises filmicas, análises de obras de arte, esquetes teatrais e rodas de conversa, na qual visou a discussão das práticas implicadas no processo formativo.

Ao longo da análise dos discursos das estudantes são evidenciadas produtivas estratégias de governo que operam na constituição delas enquanto futuras pedagogas. Para tanto, Carvalho (2011), tece a respeito da história do Curso de Pedagogia em nosso país, evidenciando a vontade de poder e de saber presente nos discursos legais que têm prescrito a formação do pedagogo como profissional da educação. Em seguida, analisa os discursos das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do pedagogo, destacando a ênfase acentuadamente moral e normalizadora que norteiam os Cursos de Pedagogia.

Nesse contexto, o autor enfoca os jogos de verdades contidos nos discursos dos sujeitos da pesquisa. Também é relatado que aspectos como: as memórias de formação, a produção da gramática normativa do *bom professor*, o imperativo do amor aos alunos e a gestão da formação são as estratégias de governo. Como desfecho da pesquisa, Carvalho (2011) destaca que é visível o governo operado sob as acadêmicas em

¹⁰ Carvalho (2011) utiliza a expressão “pedagogo generalista”, entendido a partir da homologação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), como o profissional habilitado para atender a educação de crianças de zero a dez anos, de jovens e adultos, o ensino médio na modalidade normal, a gestão escolar e cursos técnicos na área educacional.

formação e o processo de normalização incorporado nos discursos delas. Em contrapartida, também é possível perceber a necessidade e viabilidade de promover espaços de discussão e produção de novas experiências formativas desde a graduação, problematizando com os próprios acadêmicos os discursos que os tornam pedagogos.

A Tese de Suzane da Rocha Vieira intitulada *O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o Curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares*, foi defendida no ano de 2012 na Universidade Federal do Rio Grande. Seu estudo não se aproxima da perspectiva que utilizo nesta pesquisa, porém tem relação com a temática, pois dialoga e discute sobre os aspectos históricos do Curso de Pedagogia no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e ainda é realizada com estudantes do quarto ano do curso.

Essa Tese tem por finalidade investigar quais sentimentos de pertencimento a nova configuração do Curso de Pedagogia da FURG tem provocado junto aos estudantes, levando em consideração a modificação do currículo que o Curso de Pedagogia da FURG passou depois da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº. 1/2006. Para isso, a referida autora analisa o Projeto Político-Pedagógico do curso, além de aplicar questionários a estudantes, em que foi utilizada como ferramenta de análise dos questionários a Análise Textual Discursiva, surgindo assim duas categorias de análise: Infância e Profissão Docente.

Vieira (2012) constatou que os estudantes têm um forte pertencimento com a profissão docente e grande identificação com a infância. Desta forma, o Curso de Pedagogia pode formar professores (as) para a infância pautada em uma Pedagogia da Infância, envolvendo o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 12 anos. Entretanto, destaca fragilidades referente à formação para a gestão e a pesquisa.

A Tese defendida por Moema Helena de Albuquerque no ano de 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina, cujo título é *Formação docente para Educação Infantil no Brasil: Configurações curriculares nos Cursos de Pedagogia* analisou os currículos das Universidades Federais Públicas brasileiras a partir da promulgação das novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2005. Buscando alcançar esse objetivo, Albuquerque utilizou como recurso metodológico para categorização a Análise de Conteúdo dos programas de disciplinas e ementas das 33 universidades que fizeram parte do *corpus* de análise da pesquisa, em razão da disponibilidade de informações. Em algumas situações foi realizado a Análise do Conteúdo das bibliografias e distribuições da carga horária no contexto das áreas de conhecimento.

Posteriormente, a autora aponta que diante do aumento de áreas de conhecimento que buscam uma interlocução com a Pedagogia, fez-se fundamental uma estrutura curricular sob orientação de três grandes eixos: Fundamentos Gerais; Formação Pedagógica; Crianças, Infância e Educação. Em seguida, Albuquerque (2013) analisou os currículos objetivando compreender o percurso de formação docente para crianças pequenas. Ao analisar os currículos para a formação específica da docência para a Educação Infantil, deu visibilidade ao local que as crianças e a infância preenchem no seu interior.

Após tecer a análise desses conteúdos, a referida autora buscou identificar a existência de diálogos interdisciplinares a fim de tratar da infância e suas consequências para a solidificação conceitual e a orientação das ações pedagógicas com as crianças na Educação Infantil. Logo, a pesquisa demonstrou que se pode ampliar as discussões sobre as funções socioeducativas dos sistemas públicos para as crianças pequenas, porque cada vez mais a população infantil compartilha sua infância em ambientes como creches, pré-escola e instituições escolares.

A Dissertação *Educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: Uma análise da produção científica recente*, de Fernanda Gonçalves, defendida em 2014 na Universidade Federal de Santa Catarina aprofunda os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Buscando alcançar esse objetivo foi analisado durante o ano de 2008 até 2011 produções científicas cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o indicativo para docência com bebês e crianças bem pequenas. Para tanto, Gonçalves (2014) usa como referenciais teóricos autores da Educação Infantil, como Tristão (2006), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Barbosa (2010), entre outros, cujas contribuições ajudam a pensar as relações educativas que envolvem a educação dos bebês e crianças pequenas. Após a realização do mapeamento, o estudo foi dividido em categorias de análises.

Na categoria sobre a especificidade docente, os dados reafirmam que ser professor (a) de bebês possui características próprias para essa faixa etária, que se caracteriza especialmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, de higiene, de sono, entre outros, que constituem as dimensões educativas. Assim, a docência é marcada pelas relações e pelo compartilhamento de experiências. Já no âmbito da categoria sobre as práticas pedagógicas surgem indicativos que assinalam e reafirmam a potencialidade dos bebês, chamando atenção para a importância do esforço dos pesquisadores em compreender e legitimar seus pontos de vistas, considerando as suas múltiplas linguagens.

Como achados da pesquisa a autora destaca a organização dos tempos e espaços com um dos elementos centrais que caracterizam a especificidade docente com essa faixa etária. Por fim, emergiu perspectivas de estudos as quais assumem um posicionamento metodológico que buscam relacionar os pontos de vistas das crianças, considerando-as participantes legítimas da pesquisa.

A Dissertação *O Curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil* de Aline Marques Bonilha é outro estudo desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande e defendido em 2017. A partir da perspectiva pós-estruturalista, a autora discute o lugar da Educação Infantil, mais especificamente, da educação das crianças de zero a três anos nos currículos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais brasileiras e que discursos de verdade produzem nos processos de formação inicial dos (as) pedagogos (as). A autora percebe a fragilidade dos Cursos de Pedagogia quanto à formação docente para a Educação Infantil, pois ela necessita dar conta de uma ampla formação, ocasionando disputas de poder no currículo e estratégias para o governo dos (as) professores (as) em formação.

Ademais, a pesquisa mostra que os Cursos de Pedagogia estão dando pouco destaque para a educação das crianças de 0 a 3 anos, porque ao analisar as ementas e os Projetos Pedagógicos dos cursos, foi encontrado um número pequeno de disciplinas e universidades que destaquem a formação docente para essa faixa etária.

Diante do caminho percorrido até o presente momento foi evidenciada uma variedade de pesquisas que se aproximam com o objeto de estudo. Dentre as pesquisas descritas anteriormente, cabe destacar que, por mais que alguns estudos não estejam relacionados com a perspectiva pós-estruturalista, são pesquisas que abrangem como o atendimento à infância e à Educação Infantil foram se constituindo ao longo do tempo. Além disso, evidenciam práticas educacionais com bebês e crianças bem pequenas, bem como trazem grandes ensinamentos sobre o Curso de Pedagogia, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e sobre os procedimentos metodológicos.

Analisando ainda as Teses e Dissertações encontradas, pude perceber que muitas apontam para uma reflexão e problematização acerca de aspectos relacionados à formação docente e ao currículo dos Cursos de Pedagogia em universidades brasileiras. Tais aspectos encontrados nas pesquisas colaboraram muito para o enriquecimento do trabalho, pois me fazem questionar a maneira como a formação docente vem ocorrendo e como que o currículo é direcionado à Educação Infantil.

No que diz respeito aos aspectos sobre a formação do pedagogo generalista, problematizada por diferentes autores a partir das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do (a) pedagogo (a), percebi aproximações com o que pretendo pesquisar neste estudo. Por meio dessas Diretrizes fica explícito que a formação assume um caráter abrangente, tendo à docência como eixo. Porém, pelo fato de haver a ampliação do campo de atividade do (a) pedagogo (a), há uma dificuldade em abordar e aprofundar as peculiaridades da formação da Educação Infantil.

Enfim, inúmeras outras referências poderiam ser mencionadas nesta seção. Contudo, o pesquisador é constituído e permeado por tantos pensamentos que circundam os seus. Desta forma, penso que este trabalho não seria capaz de ser refletido e desenvolvido sem o aporte de demais pesquisadores, e é por isso que saliento a relação estabelecida com essas pesquisas para refletir acerca da minha.

Então, para compreender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas, optei por problematizar essa questão ancorada nas contribuições de Michel Foucault e demais autores da perspectiva pós-estruturalista. Logo, julgo pertinente discorrer brevemente sobre essa perspectiva na próxima seção.

1.3. O PÓS-ESTRUTURALISMO: A PERSPECTIVA DO ESTUDO

A imersão no campo da pesquisa, no meio educacional, pode redirecionar e problematizar nossas percepções sobre a educação, a formação, a pedagogia, a avaliação, o currículo, entre outras concepções que foram firmadas no decorrer da trajetória formativa e acadêmica.

Dependendo dos óculos que se coloca, é possível analisar determinados temas de uma maneira ou de outra. Porém, foi na perspectiva pós-estruturalista que percebi ferramentas importantes que me inquietam para o desenvolvimento da pesquisa, pois ela não busca soluções e sim questiona e problematiza o que se apresenta como verdade. Após trazer essas considerações me pergunto: Mas quais condições viabilizaram a constituição do pós-estruturalismo? Que convergências e diferenças delimitam as ideias dos movimentos da vertente estruturalista e pós-estruturalista? Qual compreensão de sujeito advêm desses estudos? Quais contribuições são possíveis retirar dessa perspectiva para entender o campo da educação?

Apoiada por esses questionamentos percebo a necessidade de mostrar o que compreendo por pós-estruturalismo e algumas das contribuições de Michel Foucault para o estudo. Assim, realizo uma contextualização sobre o pós-estruturalismo. Contudo, antes de partir para algumas reflexões sobre esse movimento, penso ser importante dizer que não tenho intenção de realizar uma explicação precisa e nem histórica. Meu intento é somente situar a perspectiva que ancorou a escrita da Dissertação.

Durante a década de 1960 uma gama de oportunidades possibilitou a necessidade do pós-estruturalismo, tomando o estruturalismo como base. Logo, entendê-lo sem conceber algumas semelhanças e afastamentos entre as duas abordagens não é possível.

O estruturalismo se desenvolve na passagem do século XIX para o século XX com base na linguística estrutural de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson, na qual concebia a linguagem como um sistema de significação. Foi estabelecido uma ciência geral dos signos, uma base metodológica firme promovendo a *semiologia* – “estudo da vida dos signos na sociedade” (PETERS, 2000, p. 21). A partir desses estudos sobre a linguagem que emerge a expressão estruturalismo para designar “uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (PETERS, 2000, p. 22).

Silva (2002, p. 118) destaca que o estruturalismo se define por favorecer a ideia de estrutura, partindo “das investigações linguísticas de Saussure que enfatizavam as regras de formação estrutural da linguagem”. Para ele a língua é “o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura”. Já a fala é “a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras” (SILVA, 2002, p. 118).

Peters (2000) afirma que por mais que Michel Foucault não se assumiu estruturalista, ele identifica que o problema debatido por esse movimento estava próximo de seus interesses por conta das discussões acerca do sujeito, afinal, Foucault (2008, p. 323) relata que “atrás do que se chamou de estruturalismo, havia um certo problema, que era em geral o do sujeito e o do remanejamento do sujeito”. Vale evidenciar que o que está em questão para ele não é a estrutura própria do sujeito que lhe faz com que tenha entrada ao conhecimento, mas a maneira como um ser se torna sujeito através de ações humanas que foram determinadas ao longo da história.

Nesse contexto, Foucault (1995) destaca que existem três maneiras de objetivação que faz com que os seres humanos se tornem sujeitos. A primeira é referente a forma de

investigação, que busca atingir a categoria de ciência, pois a objetivação do sujeito se dá no discurso da filosofia, da biologia e da linguística, por exemplo. Já na segunda maneira tange a objetivação do sujeito com base nas práticas divisoras que consistem analisar o sujeito internamente e na relação com o próximo. E a última maneira apontada por Foucault é relativa à compreensão de como o ser humano se torna sujeito.

Após esses apontamentos acerca das formas de objetivação do sujeito, apresento o pós-estruturalismo. De acordo com Silva (2002, p. 117), embora esse movimento “tenha como referência autoras e autores franceses, o pós-estruturalismo, como categoria descritiva, foi, provavelmente, inventado na universidade estadunidense”. Destaca-se que esse movimento não pode ser reduzido a um método, a uma teoria ou a uma escola, mas deve ser descrito como um “*movimento de pensamento* - uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes” (PETERS, 2000, p. 29).

Silva (2002) relata que o pós-estruturalismo amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, visto que a mesma deixa de ser uma representação e torna-se constituidora do real. Complementando essa ideia, Veiga-Neto (2016) diz que Foucault atribui a linguagem como constituidora do pensamento humano, em decorrência, do sentido que damos às coisas, à experiência e ao mundo.

O pós-estruturalismo efetua, entretanto, um certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza (SILVA, 2002, p. 119).

Utilizo ainda as palavras de Silva (2002) para mostrar alguns fatores que atravessam a construção da perspectiva pós-estruturalista que:

Combina uma suspeita relativamente a argumentos e pontos de vistas transcendentais com uma rejeição das descrições canônicas e dos vocabulários finais. Em particular, a “suspeita para metanarrativas” centra-se na questão da legitimação na era moderna, na qual várias grandes narrativas têm sido utilizadas para legitimar o poder do estado. Não existe qualquer discurso-mestre, qualquer discurso que possa ser considerado neutro ou que possa representar uma síntese, qualquer discurso que possa expressar qualquer suposta unidade ou universalidade epistemológica ou que permita decidir entre visões, asserções ou discursos em conflitos. A “virada linguística” na filosofia e nas ciências sociais do século XX impede qualquer posição de neutralidade metalinguística ou qualquer privilégio epistemológico fundacional.

Segundo aponta o autor, para os estudos pós-estruturalistas, a verdade não é um fator de comprovação baseado na experiência, sequer de correspondência com uma provável realidade. Ressalta-se, de tal modo, o aspecto histórico e social dos discursos, gerados em meio as mais diversas relações. Esse movimento ainda questiona a noção de verdade – a intenção é abandonar a ênfase na verdade e problematizar o modo de legitimação de seus pressupostos. Dessa maneira, tal perspectiva não se reduz a indagar “o quê?”, “qual é” e “por quê”. Ao contrário disso, as indagações são sobre os “modos”, as “formas pelas quais”, ou os “como” (FISCHER, 2007).

A aproximação dessas formas de olhar para uma investigação configurou as questões iniciais desse estudo e foi me auxiliando a considerar os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo no que tange a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas. E, dentre as lentes pós-estruturalistas que me permitiram ver não apenas o objeto deste estudo como as maneiras de operar com ele, sobressaíram-se as que me foram apresentadas pelas teorizações foucaultianas.

Para Veiga-Neto, falar em teorizações foucaultianas auxilia a prevenir problemas no momento em que se opera com os conceitos ferramentas de Foucault. Veiga-Neto (2016, p. 18) aponta que o primeiro equívoco é não entender que essas teorizações não são “pau para toda a obra”. Também não se deve partir de conceitos, nem se preocupar em alcançar conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, pois crer que eles possuam tais propriedades é aceitar que a própria linguagem seja assim caracterizada. “Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2016, p. 19).

Portanto, com base em suas teorizações, estabeleço uma relação, como menciona Veiga-Neto (2016), de *fidelidade infiel*. Faço uso de suas contribuições na medida em que forem convenientes ao estudo, sendo capaz de compreender que em determinados momentos é necessário deixá-las de lado. Desta maneira, seleciono o que considero possível usufruir, isto é, o que é mais proveitoso, abandonando o que não colabora para refletir acerca do objeto de pesquisa. Então, ao estabelecer uma *fidelidade infiel*, fiz a utilização de uns conceitos ferramentas que se mostraram úteis a pesquisa, na qual tecerei considerações no contexto do trabalho.

Considero também importante ressaltar que discussões acerca do discurso e poder são uns dos conceitos que diferenciam a obra de Foucault. Para ele, o discurso é capaz de ser visto enquanto criador de verdades e como um aparato estratégico de relações de poder. Fischer

(2001) descreve ainda que os discursos nos subjetivam, não apenas nos constituem. Compreendo, ainda, o discurso como sendo um conjunto de coisas mencionadas em um período e local determinados, que, quando posto em execução, acaba produzindo grandes conhecimentos e verdades em nossas vidas. Foucault (2006, p. 253), ao dissertar acerca do discurso fala que:

Eu parto do discurso tal qual ele é! Em uma descrição fenomenológica, se busca deduzir do discurso alguma coisa que concerne ao sujeito falante; tenta-se encontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante - um pensamento em via de se fazer. O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona.

Visto isso, o discurso é entendido como uma ordem de elementos que atuam no interior das relações de poder e, para que ele ganhe legitimidade e força, é preciso estar na ordem do verdadeiro. Destaco aqui que compreendo a verdade como um efeito discursivo, legitimada e produzida no interior de determinada filosofia de conhecimento e que vai concebendo as maneiras de ser e viver na contemporaneidade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, o tipo de discurso que lhe acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2010, p. 12) [grifos do autor].

Foucault (2006, p. 232) traz ainda que a verdade é um “conjunto de procedimentos que permitem a cada instante a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”. Assim, vejo a verdade como uma produção e uma construção, e, nesse contexto, não há uma única verdade, tampouco uma verdade a ser desvendada. Há verdades que se produzem e se legitimam nas relações de poder travadas na sociedade.

Além disso, reflito que o discurso edifica a própria história e é edificado por ela. Eles são práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala. Ele perpassa diversos indivíduos, instituições, poderes, saberes, vontades, etc. Ele trava combates de significados diferentes, e não damos conta do conjunto de suas aventuras e tampouco de seus impactos. Segundo Foucault (1996, p. 30):

O poder produz o saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas

Com essa citação Foucault mostra que não é o exercício do sujeito de conhecimento que iria produzir um saber favorável ou arredo ao poder. Porém, o poder-saber, as maneiras e os conflitos que perpassam e que o constituem é que estabelecem as formas e os campos de conhecimento.

Neste espaço, ainda que sucintamente, aponto o fato de Veiga-Neto (1995) evidenciar que Foucault pulveriza e descentra o poder, ou seja, ele não o entende como alguma coisa que deriva de um núcleo, das instituições, como algo que possua e que tenha uma natureza ou substância particular, unitária e localizável. Ademais, nessa perspectiva o poder não é compreendido como algo repressivo, como é visto na teoria crítica, mas como algo produtivo, isto é, ele produz coisas e não está localizado em um único espaço. Desse modo, ele ocorre que nem uma ligação de forças. Logo, como relação de forças, o poder está presente em todo lugar, ele é capilar e circula pela sociedade, uma vez que está presente em todas as instâncias sociais. Segundo Veiga-Neto (1995, p. 245) “não existe qualquer sentido em tentar construir uma sociedade livre das relações de poder; não porque isso seja difícil, mas simplesmente porque o poder é imanente à lógica de viver em sociedade”. Foucault (2010, p. 183) salienta isso quando mostra que:

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Amparada por essa afirmativa destaca-se que todos os indivíduos estão imbricados nas relações de poder. Veiga-Neto (1995, p. 32) aponta “o poder não *existe* (no sentido *definido* do artigo e no sentido *duro* do verbo), mas existe práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universalmente”. Ainda, é importante destacar que todos temos o

poder no sentido de poder mobilizar ações para conduzir a conduta dos outros e para produzir determinados tipos de sujeitos, além de se auto produzir.

Um aspecto importante a dizer é que a vontade de poder não é neutro, mas intencional; isto não significa que tal vontade não seja individual ou livre, mas sim que se produzem no jogo das práticas concretas que, frente ao diferencial em que as situações concretas se estabelecem, buscam satisfazer interesses e conferir legitimidades. Outra contribuição pertinente dos estudos pós-estruturalistas é que requer um olhar cuidadoso do pesquisador para as suas escolhas, as quais esboçarão seus achados, perante pena de prendê-lo aos padrões tradicionais de levantamento e análise dos dados.

Desta maneira, ancorar meus estudos dentro dessa perspectiva possibilitou-me desfazer percepções que, de antemão, estavam formadas e me inclinar a uma nova possibilidade de estudo. Com o objetivo de me inclinar a uma nova possibilidade de estudo que, no próximo capítulo, irei apresentar os movimentos que delinearão esta pesquisa.

CAPÍTULO II

MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Foucault, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89).

Início este capítulo com as provocações de Veiga-Neto que me instigam a refletir sobre as escolhas na pesquisa, isto é, o percurso a ser caminhado. Caminho esse repleto de desafios, dúvidas e inseguranças, haja vista que o caminho seguro, assim como queriam Descartes e Ramus, e o caminhar por uma base sólida, não são termos possíveis de se pensar quando as escolhas teórico-metodológicas estão relacionadas à perspectiva pós-estruturalista. Isto é, falar em método em seu entendimento convencional de um conjunto organizado e sistemático de normas a serem seguidas é impossível.

Portanto, é possível dizer então que se estabelece uma antítese, pois não existe métodos pré-estabelecido e fechados nos estudos pós-estruturalistas, porém eles são fundamentais para a compreensão do processo da pesquisa e dos elementos gerados. Sendo assim, não há estratégias metodológicas rígidas e fixas, com o propósito de apontar uma hipótese, mas sim caminhos que serão percorridos e que são capazes de ter outros direcionamentos se for preciso. Nada obstante, isso não significa dizer que a pesquisa não terá um rigor metodológico, como que tudo seja aceito. Nesse sentido, Veiga-Neto (2009, p. 87) afirma que:

É preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados.

Esse movimento refere-se à construção de elaborar o pensamento e dessa maneira a pesquisa se constitui conforme vai acontecendo. Então, a escolha dos caminhos e os percursos traçados foram sendo construídos conforme os questionamentos apareciam, estudando os acontecimentos em sua maneira mais vasta, possibilitando olhar toda conjuntura em que está o problema de pesquisa.

Posso dizer ainda que sinto a liberdade de reconsiderar, atribuir um novo significado e, também, criar e recriar esses caminhos ao longo do processo de investigação, pois nessa vertente é permitido descobrir outras maneiras de pensar acerca do objetivo a ser investigado. É permitido produzir os nossos caminhos “porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 24).

Contudo, isso não significa dizer que, como pesquisadora, não tinha um planejamento. Pelo contrário, os caminhos que levaram a esta pesquisa foram flexíveis e não lineares. Eles foram se constituindo pouco a pouco, ao longo do processo investigativo, e passaram por mudanças, suspeitas e desconstruções. Posso dizer que algumas escolhas foram acertadas, já outras, nem tanto. Porém, isso permitiu novas maneiras e formas de refletir sobre minha caminhada enquanto pesquisadora. E, por mais que isso seja uma caminhada desafiadora, o mergulho na perspectiva pós-estruturalista, está me levando a muitos conhecimentos. Importante destacar também o quanto o exercício de reflexão realizado até o momento, bem como as orientações, as reuniões no grupo de estudo, as disciplinas e as leituras, me indagaram em direção a outras questões e discussões e foram importantes para a construção deste trabalho.

Em meio aos diversos movimentos que foram construindo destaque que estou fazendo uso da teoria como uma *caixa de ferramentas*, utilizando-me do que é mais conveniente e útil em determinados momentos da pesquisa. Foucault (2001) relata dois pontos ao pensar a teoria como uma caixa de ferramentas. O primeiro trata de se construir não um sistema, mas um instrumento, uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; já o segundo ponto é que a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão acerca de determinadas situações.

Para a elaboração deste estudo, à luz da perspectiva pós-estruturalista, destaquei o governo como ferramenta teórico-metodológica de grande importância para que eu investigasse o problema desta pesquisa, afinal, ele perpassa o caminho que propus a trilhar desde o início da Dissertação.

Tal noção se torna muito produtiva, pois permite compreender o currículo como um conjunto de ações difundidas pela sociedade visando conduzir a conduta dos sujeitos. Todavia, antes de discutir a respeito do governo é importante situar o leitor sobre como se deu a emergência desse termo.

Foi no curso *Segurança, Território e População*, em uma aula ministrada no Collège de France no ano de 1978, que Michel Foucault desenvolveu a genealogia de um modo se

saber político pautado em mecanismos que permitem a regulação da população. Nesse curso ele utilizou o termo governamentalidade pela primeira vez e evidenciou uma apreensão com a arte de governar. Por mais que o primeiro objetivo do curso fosse o biopoder¹¹, em algumas aulas depois Foucault evidencia: “No fundo, se eu quisesse ter dado ao curso que iniciei este ano um título mais exato, certamente não teria escolhido “Segurança, Território e População””. O que eu queria fazer agora, se quisesse mesmo, seria uma coisa que eu chamaria de história da “governamentalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Essa história da governamentalidade foi o que permeou os trabalhos desse filósofo francês durante alguns anos. Então, partindo de uma história que destaca os deslocamentos das formas de poder e governo, o autor compreende três elementos que estão relacionados entre si:

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por — governamentalidade, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de — governo sobre todos os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por governamentalidade, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se, pouco a pouco — governamentalizado (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

A partir de então, Veiga-Neto aponta que Foucault tinha como propósito destacar como que a pastoral cristã, caracterizada pela sociedade da lei (Estado de justiça da Idade Média), chegou até a sociedade de regulamento e disciplina (Estado administrativo nos séculos XV e XVI), e desta a sociedade de polícia na qual passa a ser controlada por dispositivos de segurança (Estado de governo). Nesse movimento, o poder pastoral cristão — poder paralelo ao poder político soberano — é o primeiro fio de proveniência apontado por Foucault para compreender a emergência das artes de governar.

Esse poder, iniciado no pastorado cristão, tem como elementos para seu exercício a “relação com a salvação, relação com a lei, relação com a verdade. O pastor guia a salvação, prescreve a Lei, ensina a verdade” (FOUCAULT, 2008, p. 221). Nesse sentido, é estabelecido

¹¹ As discussões sobre essa questão serão aprofundadas na seção “Os deslocamentos operados na Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da FURG”, onde fundamento o quanto a assistência direcionada à infância se alinha ao neoliberalismo.

a relação do pastor com seu rebanho, pois o mesmo o guia para a salvação, conduzindo seus comportamentos, cumprindo as leis de Deus e seguindo as verdades.

Nesse contexto, o pastorado cristão atuou como um dispositivo tanto de poder como de saber que ocorreu na produção de regimes de verdade direcionados à condução da conduta dos indivíduos. Nesse sentido, Foucault destaca que:

A pastoral cristã como pré-anúncio das técnicas de governamentalidade: é por aí, portanto que o pastorado preludia a governamentalidade. E preludia também a governamentalidade pela constituição tão específica de um sujeito, de um sujeito cujos méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeito em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração da verdade que lhe é imposta (FOUCAULT, 2008, p. 243).

O regime de verdade no pastorado cristão tem na soberania, sua grade de inteligibilidade, enquanto arte de governo. Esse fato provoca a posição de superioridade do soberano sobre seus súditos, ou seja, é a palavra do soberano que resume a vontade divina na Terra, que estabelece a verdade do súdito. É a partir disso que os sujeitos são subjetivados.

De acordo com Foucault (2008, p. 219), pode-se dizer que o poder pastoral é apolítico:

[...] o pastorado não coincide nem com uma política, nem com uma pedagogia, nem com uma retórica. É uma coisa inteiramente diferente. É uma arte de governar os homens, e é por aí, creio, que devemos procurar a origem, o ponto de formação, de cristalização, o ponto embrionário dessa governamentalidade cuja entrada na política assinala, em fins do século XVI, séculos XVII-XVIII, o limiar do Estado Moderno.

A crise do pastorado foi se instalando nos séculos XV e XVI, e conseqüentemente, deu lugar a novas formas de espiritualidade e relações entre pastor e rebanho, como ainda novas formas de governar as famílias, o principado e as crianças, ou seja, "formas de conduzir a própria conduta e de conduzir a conduta dos outros". Para Foucault (2008, p. 118) o principal ponto será "como se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível".

Com a crise, o pastorado não deixou de existir, mas ocorreu um deslocamento da concepção de poder, onde a religião deixou de ser o centro na vida dos sujeitos e a centralidade começou a agir na Razão de Estado. Conforme Foucault (2008), o poder divino foi dando lugar a um poder racional centrado em normas. Nesse contexto, emergem as práticas disciplinares com o intuito de regular e governar o Estado que oferecem ao soberano condições de possibilidade para usar essa riqueza beneficiando sua política, assim como fazê-la ocorrer.

Foucault mostra que ainda se vivia o bloqueio das artes de governo em função de não se possuir um saber específico do Estado. E pode-se dizer que a família teve forte influência para a continuação desse bloqueio, dessa forma “quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem bem governar sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos, também, se dirigem como convém” (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Abaixo apresento uma fundamentação de Veiga-Neto (2005, p. 81) a fim de mostrar práticas que atuaram como condições de possibilidade para a emergência da noção moderna de Estado e de tudo que implica não somente na vida política contemporânea, mas ainda nas próprias tentativas de constituição do sujeito de hoje.

Analisando as dificuldades que se estabeleceram, ao longo do século XVII, pelo embate entre a soberania e a família, Foucault nos mostra que a arte de governo – esse conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado – só conseguiu se desbloquear quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, se articulou o conceito moderno de população e, na esteira deste, também o conceito moderno de Economia. Também o conceito de governo mudou no sentido de se restringir. Se, pelos fins do Renascimento, governar não se referia apenas à gestão política e do Estado, senão que se referia também “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (Foucault, 1995, p. 244), na Modernidade o uso da palavra governar se restringiu às coisas relativas ao Estado. O filósofo nos mostra que o estreitamento do significado de governo decorreu do fato de que “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (ib., p. 247). É daí que se coloca uma nova questão política para a Modernidade: a relação entre a segurança, a população e o governo. Para dar conta dessa questão, “a arte do governo começou a tornar-se Ciência Política” (Foucault, 1992, p. 290). Todo esse processo é resumido pelo filósofo nas seguintes palavras: “Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política”.

Recorrendo a essa citação de Veiga-Neto percebemos que, no século XVIII, com a emergência da ideia de população é que houve condições de possibilidade para o desbloqueio das artes de governar. Outro elemento importante para o desbloqueio das artes de governar foi a família ou poder da família – antes vista como um poder indissociável à sociedade, pois se devia proteger assuntos particulares para daí se governar o Estado. E, com a emersão de população esse modelo de família é recuado da organização do Estado uma vez que a população apresenta particularidades características, deixando de ser limitada a família e fora do marco soberano, mas sim direcionados aos problemas da população.

Nesse sentido, a família se torna motivo de preocupação do governo onde passa a haver preocupação com a mortalidade, com campanhas de vacinação, divulgação de campanhas de amamentação, atendimento às famílias carentes, entre outros. Esses fatores

foram contribuindo para o desbloqueio das artes de governar. Além da noção de população e a relação de Estado com a família temos outro importante fator para esse desbloqueio, o saber estatístico. Para Traversini e Belo (2009) a estatística é como um conhecimento específico que se torna indispensável a um bom governo das populações, ou seja, é através da estatística que regulam as populações, as taxas de natalidade e mortalidade, os enfermos, os acidentes e etc.

Essas condições de possibilidades, para que as artes de governar fossem desbloqueadas, oportunizaram a governamentalização do Estado que aos poucos teve a população governamentalizada por meio de regras e conhecimentos específicos. E é nesse contexto que percebo a potencialidade de pensar o governo como uma ferramenta teórico metodológica nesta pesquisa, pois se constituiu como uma condição de possibilidade para a existência dos currículos, configurando uma nova forma de conduzir a conduta dos sujeitos. Além do mais, possibilita problematizar os entendimentos sobre a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas nas instituições educativas.

Após essa contextualização, trago o questionamento: o que compreendo por governo? Por mais que Foucault não tenha utilizado o termo governo, mas sim governo, é possível refletir sobre isso a partir da distinção entre essas duas palavras feitas por Veiga-Neto (2005).

Para ele, na perspectiva foucaultiana, temos uma compreensão dupla de governo. Para designar na língua portuguesa a expressão governo, Foucault faz uso de duas expressões francesas: *gouverne* e *gouvernement*. Nesse sentido, Veiga-Neto (2005) recomenda que se utilize a palavra Governo, com sua inicial em maiúsculo – ou *gouverne* – para se referir “a essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 82). No entanto, Veiga-Neto propõe utilizar a palavra governo para referir-se à ação de governar. Com base nessa compreensão, Carvalho (2011, p. 79) que aponta que “o governo é entendido como conduta da conduta - como qualquer modo mais ou menos calculado de direcionamento de nossos comportamentos ou ações”.

Porém, aponto ainda que as noções de governo podem ser exercidas em dois eixos (não excludentes), a saber: relação de um sujeito consigo mesmo e relação entre sujeitos. No primeiro eixo, o governo se dá na relação que alguém mantém consigo mesmo e o intuito é controlar-se, dominar seus anseios e prazeres. Já no segundo eixo, o governo é um conjunto de ações sobre ações possíveis. Ele facilita ou dificulta, incita,

induz, desvia, limita e até impede a ação alheia (CASTRO, 2009). Reiterando essa afirmativa, Veiga-Neto (2006, p. 23) sustenta que:

Além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o(s) outro(s), o governo, enquanto condução, pode resultar, também, de uma ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral, muito específicas e não refinadas. Quando se dão uns sobre os outros, Foucault diz que tais técnicas são de dominação e de poder. Quando se dão de alguém sobre si mesmo, ele diz que se trata de técnicas de si.

Ademais, trago Carvalho (2011) para mostrar que as ações de governo ocorrem por meio de práticas e saberes, uma vez que o autor afirma que essa condução acontece por meio de normas particulares que se operacionalizam a partir de práticas desenvolvidas por uma multiplicidade de autoridades e de agências, que buscam, através do emprego de uma variedade de técnicas e saberes, desempenhar o governo por meio de nossas escolhas, vontades, anseios e identificações. Sendo assim:

O governo não se caracteriza pelas ações de um sujeito político ou de operações desenvolvidas por mecanismos burocráticos, mas pela unificação de estratégias produtivas que têm o intuito de atingir fins políticos, conduzindo a todos e a cada um, através de um processo que, ao mesmo tempo, individualiza, totaliza e normaliza (CARVALHO, 2012, p. 80).

Por isso, pode-se dizer que essas práticas ocorrem através das relações de poder. Algumas discussões sobre o poder já foram mencionadas na seção denominada “O pós-estruturalismo: a perspectiva do estudo”. Mas evidencio neste espaço uma afirmação de Foucault (2010, p. 35) que utiliza a metáfora da rede para explicar sobre esse aspecto: “[...] o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerente e consentido do poder, são sempre centros de transmissão”. Em outras palavras, o poder não se aplica aos sujeitos; atravessa por eles. Além disso, aqui cabe apenas destacar que ele não é compreendido como algo repressivo, mas sim como algo produtivo, isto é, produz coisas por meio das relações que acontecem na sociedade. Ele está em todo o lugar. Ele é capilar.

A partir dessa compreensão e da ideia elaborada por Veiga-Neto (2005), destaco que o termo governo será utilizado para referir-me ao governo da conduta do outro, sendo uma ferramenta útil para analisar o problema deste estudo. Porém, pesquisar usando a

ferramenta de Michel Foucault é um desafio estabelecido por mim a todo o instante. Usar as contribuições dele para olhar para o problema desta pesquisa no presente é uma tarefa questionadora, estimulante e que atravessa toda a forma de como passei a olhar o mundo, suas relações e seus acontecimentos.

Além desses apontamentos, julgo relevante destacar que o propósito desta pesquisa foi compreender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas. Para isso, é fundamental frisar qual a perspectiva histórica me aproximei para refletir a respeito desse objetivo. Por essa razão, antes de mencionar sobre a inspiração genealógica, passo a redigir algumas considerações acerca do que é história para Foucault a fim de situar o leitor sobre essa questão.

A maneira como Foucault faz a história é diferente de grande parte dos historiadores. À medida em que esses obtêm a origem em um fato determinado, Michel Foucault se afasta desse objetivo, pois recusa a gênese como um conceito importante em suas investigações. Então, esse pesquisador, em *Nietzsche, a genealogia e a história*, texto publicado um ano após ter proferido sua aula inaugural no Collège de France, mostra que uma pesquisa de origem:

Se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 2010, p. 262).

Assim, pode-se dizer que, para Foucault, fazer história não significa que há um ponto de partida de onde tudo transcorre, nem o encontro de sua essência no passado. É o oposto disso. Foucault estabelece outros caminhos para fazer a história, pois ele acredita em seus imprevistos e paradoxos. Sendo assim, o filósofo propõe fazer uma história diferente, uma “história do presente”, que podemos chamar de genealogia.

Nessa perspectiva, o presente atribui uma centralidade na constituição histórica de determinado elemento com base em aspectos que são considerados problemáticos em relação ao mesmo na contemporaneidade. Desse modo a história não é entendida apenas com a noção de passado. O passado é compreendido mediante o olhar do presente. E essa busca pela história dos elementos do passado é vista como uma tentativa de entender as condições de

possibilidades que os produziram e fez com que constituísse o presente. Sendo assim, faço uso das palavras de Carvalho (2011, p. 102) para ratificar que “a história parte do presente para o passado com a intenção de formular considerações para questionamentos no presente”. Pode-se dizer ainda que:

O presente para Foucault traz consigo continuidades, descontinuidades e rupturas em relação ao passado. Por conseguinte, recorre-se ao passado como modo de aprofundar a problematização das condições em que vivemos. O passado não é visto de forma linear; nele não se projeta o cumprimento de um sentido ou de um progresso. Não se procura, no passado, a confirmação (ou o reencontro) de nossos valores, de nossa racionalidade e de formas específicas de organização social (CARVALHO, 2011, p. 102).

Nesse sentido, cabe evidenciar que, mesmo se o presente é o último objeto da averiguação, a busca no passado não quer dizer um ensaio de presumir os problemas do tempo presente ou de entender o presente visando as razões do passado, visto que este não demonstra um espaço estável, um lugar preservado que permitiria desvendar verdades até agora não conhecidas. À vista disso, Foucault valida as argumentações tecidas até o momento quando diz que a genealogia não almeja voltar no tempo para constituir uma “continuidade para além da dispersão do esquecimento, [e de que] sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso numa forma delineada desde o início” (FOUCAULT, 1995, p. 21). Enfim, Foucault aborda a dificuldade que circunda a genealogia, pois através de inúmeros acontecimentos históricos é que percebemos os “pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”, ou melhor, os confrontos e os conflitos, com a finalidade de averiguar o objeto de pesquisa. Por esse motivo ela “é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária” (FOUCAULT, 2010, p. 15).

Além disso, Dreyfus e Rabinow (1995, p. 137) destacam que a genealogia surge como um “método de diagnosticar e compreender o significado das práticas sociais a partir do seu próprio interior”. Todavia, é um desejo de saber que não se associa de uma verdade absoluta, de uma base firme que proporciona ao indivíduo um controle acerca dessas práticas sociais. Ao invés disso, a genealogia, segundo Veiga-Neto (2016), permite entender a maneira como a rede discursiva é constituída.

Ademais, a genealogia não se contrapõe a história ou a relevância que acontecimentos históricos trazem para que se possa perceber a teia social que se está entregue, mas sim ao modo como esses acontecimentos são significados e mostrados como um argumento para as vivências e experiências do presente. Isto é, limitando algumas contingências da história

como a origem para comentar os vínculos sociais estabelecidos, como se na origem de tudo, seria o lugar da verdade imutável e incontestável (FOUCAULT, 2010).

Foucault, estudando a obra de Nietzsche, encontra alguns termos usados pelo filósofo para referir-se a genealogia, como: *Ursprung* (origem), *Herkunft* (proveniência) e *Entstehung* (emergência). No primeiro termo, deparamos com “uma entidade supra histórica, qual um motor ou um sopro que coloca em movimento a história e que, assim, a precede a partir de um lugar metafísico qualquer” (VEIGA-NETO, 2016, p. 58). Portanto, Foucault recusa a pesquisa de *Ursprung*. Ele busca desenvolver uma pesquisa guiada por duas expressões alemãs retiradas da obra de Friedrich Nietzsche: *Herkunft* e *Entstehung*. Logo, ilustro esses conceitos de uma maneira breve.

Herkunft, pode ser traduzida por proveniência ou ascendência. Esse termo é compreendido “como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional” (VEIGA-NETO, 2016, p. 59). Além do mais, a pesquisa da proveniência “agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 21). Enfim, ela entrelaça discursos, práticas, acontecimentos e disseminações, ou seja, não analisa a origem e sim a diversidade histórica.

Entstehung, podendo ser traduzida por emergência, é a expressão utilizada por Foucault para designar o ponto de surgimento, de aparecimento de um determinado objeto ou algo que se coloca distinto daquilo que vinha acontecendo. E é “a entrada em cena de forças; é sua interrupção, o salto pela qual elas passam dos bastidores para o teatro”. Trago ainda uma frase de Foucault (2010, p. 24) que destaca que “ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício”.

Refletindo acerca desses dois últimos termos, trago o seguinte excerto de Klaus, Hattge e Lockmann (2015, p. 4):

Enquanto a proveniência (*Herkunft*) busca os vários começos possíveis, inumeráveis, tentando marcar os acidentes, os percalços que contribuíram para a constituição de determinado objeto, a emergência (*Entstehung*) designa o momento em que, em um jogo complexo de forças, esse objeto vem à tona, surge, irrompe. Ela marca, portanto, o lugar de luta, de disputa entre as forças, que, tensionadas, produzem o aparecimento do objeto em estudo. Porém, é necessário certo cuidado com tal entendimento, uma vez que não se trata de buscar um ponto específico na história que determine exatamente o surgimento desse objeto, mas de compreender que o campo complexo de relações, no qual ele se encontra inserido, produz um jogo de forças que cria as condições de possibilidade para a emergência desse objeto: em um determinado tempo e em uma determinada sociedade.

Perante o que se objetiva nesse trabalho, trazer essas questões foi se revelando bastante pertinente e útil para mostrar ao leitor como que a perspectiva no qual me ancoro olha para esses aspectos. Porém, também considero importante apontar que não irei fazer um estudo genealógico. Minha intenção é me inspirar na genealogia, pois isso permite problematizar o presente vendo no passado suas condições de emergência.

Nesse sentido, Veiga-Neto (2016) atenta que é preciso tomar cuidado para que não se coloque, nesse passado, um conceito, opinião ou compreensão que é do presente. Outrossim, é necessário ter cautela para que não se coloquem, no presente, compreensões, opiniões ou conceitos de um período passado. Dessa forma, ao olhar para os acontecimentos históricos como um modo de entender o presente, de entender de que forma as coisas se tornaram o que são, não estou procurando uma ligação direta entre o que se fez e o que se faz em educação na contemporaneidade.

Por esse motivo que busco uma inspiração genealógica para alguns contornos, algumas situações ou fragmentos do passado que podem ter auxiliado para a compreensão dos movimentos e deslocamentos que ocorrem no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande, no que tange a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas, com a finalidade de entender os fios de proveniência da história que possibilitaram a emergência das concepções que se tem na atualidade sobre esse currículo. Entretanto, não bastaria relatar e olhar a configuração dos atuais currículos desse curso. Será necessário, então, se inspirar na genealogia mostrando de que maneira isso foi se constituindo.

Feito esses esclarecimentos passo a apresentar meu material de estudo. Materiais estes que foram importantes para que eu pudesse elaborar as análises sobre a pesquisa. Para isso, escolhi, selecionei e organizei as estratégias metodológicas que possibilitaram a composição do *corpus* de análise o qual passo a descrever a seguir.

A primeira estratégia iniciada nessa fase de pesquisa foi realizar um mapeamento de trabalhos com o objetivo de compreender, no meio acadêmico, as produções e discussões que apresentam alguma articulação com a temática estudada. Realizei também um levantamento teórico sobre o tema, abrangendo concepções acerca da formação do (a) professor (a) de Educação Infantil, sobre o currículo e acerca do Curso de Pedagogia no Brasil e na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

A segunda estratégia adotada foi uma conversa, no ano de 2018, com a coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG para explicar o trabalho e seu objetivo, evidenciando que precisaria de alguns documentos para a análise dos dados, como: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, o programa, o plano de

ensino das disciplinas e as ementas das disciplinas que estão relacionadas à Educação Infantil. Em seguida entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional (ANEXO A), na qual solicitei autorização para a realização da pesquisa.

Feito isso, a coordenadora me encaminhou via e-mail o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FURG, os programas e as ementas das disciplinas atuais. Porém, não adiantava ver apenas esses documentos para perceber os movimentos e deslocamentos que ocorreram no currículo do curso no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas.

Então, sentindo a necessidade de realizar uma nova busca que fossem anteriores as fornecidas pela coordenadora, entrei em contato com o Instituto de Educação (IE) da universidade. Nesse percurso contei com o auxílio de um funcionário que trabalha desde o ano de 1977 na FURG e atua na secretaria do Curso de Pedagogia desde 1983 para ter acesso aos demais documentos. Essa foi se constituindo a terceira estratégia metodológica realizada no estudo.

Diante dessa decisão, combinei um dia e horário que fosse mais tranquilo na secretaria para ver os Projetos Políticos Pedagógicos anteriores do referido curso, os documentos referentes ao Curso de Pedagogia desde a implementação da pré-escola no currículo, no ano de 1988, os programas e as ementas das disciplinas, como também as atas de reuniões. Após ter em mãos esses documentos, solicitei a autorização para que fosse permitido fazer uma cópia deles e deixei na *xerox* da universidade. Posteriormente, os materiais originais foram devolvidos. Concomitante a essa busca, acreditei ser possível encontrar informações importantes sobre o curso nas Deliberações e Resoluções contidas no *site* da FURG. Assim, acessei a Secretaria Executiva dos Conselhos e pesquisei esses materiais, no Conselho Universitário¹² (CONSUN), no Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração¹³ (COEPEA) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão¹⁴ (COEPE). Inicialmente selecionava o ano e em seguida abria todas as Deliberações e Resoluções desse período para ver se estavam relacionadas ao Curso de Pedagogia. Se houvesse relação separava-os para a análise.

¹² CONSUN é o órgão máximo deliberativo da universidade, destinado a traçar a política universitária e a funcionar como órgão recursal das decisões tomadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA) em primeira e única instância.

¹³ COEPEA é o órgão superior deliberativo da universidade em matéria administrativa, didático-científica, tecnológica e cultural, objetivando assegurar o pleno funcionamento e desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

¹⁴ COEPE esse órgão foi encerrado no mês de setembro de 2008.

Nesse sentido, para uma melhor visualização das fontes primárias da pesquisa, apresento o seguinte quadro:

QUADRO 2 – FONTES PRIMÁRIAS
Proposta curricular para as novas habilitações do Curso de Pedagogia – Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Pré-Escola e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Séries Iniciais (s/d) ¹⁵ .
Atas de reuniões (a partir de 1982).
Programas e ementas das disciplinas no currículo do Curso de Pedagogia (a partir de 1988).
Relatório para reconhecimento do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena – Habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Séries Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Pré-Escola (1991).
Proposta de Reformulação Curricular em Andamento do Curso de Pedagogia (1998).
Proposta de Alteração Curricular do Curso de Pedagogia – Educação Infantil (2003).
Regulamentação dos Estágios, Práticas Pedagógicas, Atividades Integradoras, Atividades Complementares, Trabalho de Conclusão de Curso e Seminário de Proposições Pedagógicas – Curso de Pedagogia – Educação Infantil (2005).
Projeto Político Pedagógico do curso de graduação Licenciatura em Pedagogia (2006)
Regulamentação do Regime Escolar, das Práticas Pedagógicas, das Atividades Complementares, dos Estágios, do Trabalho de Conclusão de Curso - Pedagogia e do Quadro de pré-requisito para progressão (2007).
Proposta de Alteração Curricular do Curso de Pedagogia (2010).
Regulamentação do Regime Escolar, das Práticas Pedagógicas, das Atividades Complementares, dos Estágios, do Trabalho de Conclusão de Curso - Pedagogia e do Quadro de pré-requisito para progressão (2010).
Projeto Pedagógico do curso de graduação Pedagogia – Licenciatura (2018).
Deliberações e Resoluções disponíveis no <i>site</i> da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Quadro 2 – Fontes primárias.
Fonte: Elaborado pela autora.

Após ter realizado as buscas acima mencionadas, ressalto que a quarta estratégia feita foi uma entrevista com professoras que auxiliaram na construção da proposta de inserção da Educação Infantil, mais especificamente da educação de crianças de 0 a 3 anos, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Primeiramente, conversei com duas professoras através de um aplicativo de mensagens instantâneas, expondo o objetivo do trabalho e convidando-as a participarem do mesmo. Posteriormente, foi agendado um encontro com cada uma para que elas relatassem aspectos que estão relacionados à inclusão e ao oferecimento da Educação Infantil e, em especial, a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas no currículo do curso.

¹⁵ Não consta data na referida proposta.

Evidencio ainda que apresentei a cada participante dois Termos de Consentimento Individual (ANEXO B e ANEXO C). Um possuindo a verificação do consentimento individual que a participante autoriza o uso do material coletado através da entrevista realizada, desde que mantido em sigilo minha identidade e para fins exclusivamente de pesquisa. Já o outro termo de consentimento individual, pode-se fazer uso da identidade da participante e para fins exclusivamente de pesquisa. Saliento que as participantes autorizaram a utilização de sua identidade para fins de pesquisa. Então, a partir desse momento irei me referi-las pelos seus respectivos nomes.

Contudo, antes de dar seguimento aos movimentos da quarta estratégia, destaco que cabe refletir nesse capítulo, mesmo que brevemente, sobre alguns aspectos éticos da pesquisa que acabam também permeando os termos de consentimentos apresentados. Penso que seja necessário caracterizar a compreensão que possuo a respeito da ética, consentindo com Veiga-Neto (2017, p. 278) quando afirma que ética para Foucault “diz respeito à relação que cada um estabelece consigo mesmo, marcando um *éthos*, um modo de ser, um modo de estar no mundo, de se relacionar com o mundo e de se relacionar “para dentro” de si”. *Éthos* esse que está relacionado com as maneiras de estar no mundo, consigo mesmo ou coletivamente, caracterizado os discursos e práticas que nos subjetivam. Quando se fala em *éthos* é importante diferenciar de *êthos*. No sentido epistemológico, o termo *éthos* refere-se a costumes, usos e hábitos essenciais no âmbito do comportamento que são compartilhados coletivamente em uma época ou região. Já a expressão *êthos* tange ao caráter, índole, a maneira particular de ser de uma pessoa.

Portanto, percebe-se que a ética na pesquisa condiz tanto com as relações que cada sujeito tem consigo próprio, o *éthos*, quanto a ligação que estabelecemos com os outros no decorrer de uma pesquisa, *êthos*. Por isso, as relações estabelecidas consigo mesmo são indispensáveis para que se construa uma boa relação com o outro. Digo o outro não somente sujeitos que possam a vir participar do estudo, mas também autores que se aproximam ou se afastam do nosso trabalho.

Visto isso, para o desenvolvimento da pesquisa adotei alguns cuidados éticos, como: o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional (ANEXO A), o Termo de Consentimento Individual (ANEXO B e ANEXO C), a autorização para investigação, bem como uma atenção ao tratamento dado aos sujeitos. Ressalto que, como devolução do que for produzido, darei retorno às participantes e à instituição. Esses fatores são importantes tanto quanto a escrita.

Ressalto que ao pensar nas entrevistas, busquei conversar com professoras da FURG, que tivessem participado deste movimento de inserção da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia. Assim, escolhi duas professoras que residem no estado do Rio Grande do Sul/RS, sendo que uma delas já está aposentada e a outra não atua mais na FURG. A professora que está aposentada esteve presente no momento em que a FURG passou a oferecer a habilitação pré-escola e ministrou algumas das disciplinas relacionadas à esta etapa. A outra professora foi escolhida pelo fato de ter participado ativamente de várias alterações curriculares do curso e por ter ministrado várias disciplinas relacionadas à Educação Infantil, inclusive a que abordava aspectos mais específicos da educação de bebês e crianças bem pequenas. As duas professoras que participaram do estudo eram integrantes do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, da FURG. Contudo, a ideia inicial era contatar mais uma professora, porém, não consegui contato. Além disso, ela reside fora do estado, o que dificultaria o acesso para a realização da entrevista. Por isso, fiquei somente com duas professoras entrevistadas.

A professora Olga Miranda, reside na cidade do Rio Grande/RS, e, foi com quem tive a primeira entrevista. Ela é graduada em Filosofia – Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Ademais, ela iniciou seu trabalho na universidade no ano de 1979 e ficou até 1999. Durante esse período, ela se recorda que ministrou quatro disciplinas no Curso de Pedagogia – Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Pré-Escola, a saber: Fundamentos da educação pré-escolar, Metodologia da pré-escola I e II e Prática de ensino na pré-escola.

A segunda participante foi a professora Simone Santos de Albuquerque, ela reside na cidade de Porto Alegre/RS onde atualmente trabalha como professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Departamento de Estudos Especializados (DEE) na área de Educação Infantil. É graduada em Pedagogia – Anos Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ela iniciou seu trabalho na FURG como professora substituta no ano de 1998 e nos anos 2000 passou a ser professora efetiva e atuou nessa universidade até o ano de 2011.

Ao longo desses anos ela ministrou no Curso de Pedagogia – Educação Infantil seis disciplinas, como: Cotidiano da Educação Infantil, Fundamentos da educação pré-escolar, Infância e cultura, Cuidado e educação, Estágio supervisionado em Educação Infantil e

Políticas públicas de Educação Infantil. Já no Curso de Pedagogia – Licenciatura foram duas disciplinas voltadas para essa etapa educacional, como por exemplo: Cotidiano da Educação Infantil e Estágio supervisionado em Educação Infantil.

Ainda, cabe evidenciar que as entrevistas foram gravadas e transcritas para que nenhuma informação fosse perdida. Ao longo da entrevista com as professoras utilizei algumas questões norteadoras (ANEXO D) para que me direcionassem ao caráter problematizador da pesquisa. O período dessa coleta dos dados foi efetuado durante o primeiro semestre do ano de 2019.

Ao me deparar com esses materiais comecei a refletir sobre as inúmeras formas que se apresentaram para analisá-los, porque ao me relacionar com esses materiais fui organizando maneiras e significados para refleti-lo. Desta maneira, fui lendo atentamente cada material, selecionei as partes que despertavam minha atenção e os organizei, como forma de quadro, para ficar mais fácil de olhar para os dados que tinha. Logo, ressalto que em uma das reuniões de orientação expus os achados e, juntamente com minha orientadora, foi delimitado os eixos de análise que serão especificados no *Capítulo V* desta Dissertação.

Após o percurso realizado neste capítulo, que teve como propósito descrever os movimentos metodológicos traçados na pesquisa, conduzo meu olhar para as discussões feitas em torno da história da formação.

CAPÍTULO III

UM OLHAR GENEALÓGICO SOBRE A FORMAÇÃO

Neste capítulo, inicialmente, abordo brevemente algumas concepções sobre a formação docente, direcionando-a para uma dimensão pautada no campo profissional. Ainda faço alguns apontamentos sobre seu percurso histórico e no decorrer da escrita vou evidenciando que por meio da reflexão, o docente responde a novos desafios e questionamentos, produzindo novos conhecimentos e novas estratégias considerando o contexto em que se encontra.

Na segunda seção trago reflexões sobre a formação docente de Educação Infantil, evidenciando como o caminho da formação docente dessa etapa educacional está atrelado a um grupo de mediações sociais que tem efeitos no campo assistencial até se fortalecer com os desdobramentos da LDBEN de 1996 e políticas educacionais.

3.1. A BUSCA POR FIOS DE PROVENIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção objetiva introduzir algumas abordagens a respeito da formação docente, afastando-a de um aspecto demasiadamente pautado nas perspectivas acadêmicas, como por exemplo em disciplinas, áreas, currículos, entre outras, para uma dimensão pautada no campo profissional. Inicialmente, realizo um breve percurso histórico de formação da profissão docente para, em seguida, fazer sua relação com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, principalmente através de discussões tecidas por Nóvoa (1997).

A profissão unidocente¹⁶ emergiu no Brasil no século XVIII, relacionada às determinações de Portugal, em que as escolhas de professores (as) eram realizadas através de exames feitos por uma autoridade do governo. Porém, caso esse não se fizesse presente, os exames eram realizados por um representante e dois examinadores nomeados pela autoridade. Essas exigências lusitanas fizeram com que, primeiramente, os (as) professores (as) precisassem de uma mínima formação para ministrar aulas nas escolas. Além disso, quando os cursos de formação de professores (as) surgiram no Brasil, o conteúdo curricular era bem básico: resumia-se à escola primária, com apenas uma disciplina ligada à alfabetização e ao treinamento docente.

¹⁶ Unidocente é um único (a) professor (a) dando aula de vários conteúdos.

Para Nóvoa (1997) a imagem do (a) professor (a) é consolidada ao longo do século XIX cruzando as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto em uma auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana.

Assim, no ano de 1830, Portugal deixou de ser o modelo de referência educacional seguido e passou a ser adotado o modelo usado pela França e as instituições escolares começaram a ser de obrigação do Estado. Ademais, esse novo modelo presumia a elaboração de escolas de treinamento para docentes objetivando expandir a área educacional, porém sob a administração do governo central. Nessa direção, as escolas Normais surgiram no país com a finalidade de formar professores (as) e dessa forma as disciplinas, por meio da metodologia de aprendizagem e observação, foram ampliadas. Com a demanda de elevar o número de docentes, as mulheres obtiveram lugar nessa profissão.

Após à Primeira Guerra Mundial, diversas reformulações aconteceram nos cursos de formação docente. Uma delas foi a ida de professores (as) brasileiros para os Estados Unidos a fim de ampliar os conhecimentos que precisariam possuir, como: o papel do Estado, a universalização da escola e a expansão do sistema educacional público (CURY, 1978). Anos depois, em 1970, ocorreu uma grande desvalorização nos cursos de formação, uma vez que o Curso Normal foi dirigido ao nível secundário, perdeu influência e tornou-se profissionalizante.

Nesse sentido, no final dos anos de 1980 e início de 1990, novos modelos de cursos de formação docente foram ofertados pelas Escolas Normais e tornaram-se foco de discussões nos centros educacionais do país. Através do *Movimento Nacional para a Reformulação dos Cursos de Formação de Professores* que a luta profissional e social começou e teve como propósito alterar os padrões até então seguidos pelas políticas educacionais. Destaco que aliados a outros movimentos sociais os docentes procuraram desenvolver e redefinir os ambientes sociais e políticos.

Após esse breve comentário acerca do percurso histórico da formação docente, pode-se dizer que, no final da década de 1990, os cursos de formação docente tiveram novas percepções sobre o ambiente escolar e suas áreas de atuação.

Com isso, percebe-se que a preocupação com debates sobre a formação docente não está presente somente entre profissionais da área, mas também entre outros profissionais e/ou sujeitos comuns que acreditam na educação como sendo uma opção para a saída dos problemas sociais, políticos, culturais e, portanto, para o desenvolvimento do país. Também

existe uma demanda emergente da sociedade para que a formação se torne fonte de educação de qualidade perante as necessidades vindas dos interesses e demandas contemporâneas.

Por isso, me ancorarei em Nóvoa para tecer algumas considerações a seguir:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

Segundo esse autor, se levarmos em consideração a formação docente como um conjunto que associa os saberes reconhecendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, poderemos com mais facilidade formar a identidade do (a) professor (a). Contudo, é possível destacar que essa identidade é desenvolvida e adaptada conforme o contexto social, político e histórico no qual o (a) professor (a) está inserido.

A formação, primeiramente, precisa incitar uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos docentes os elementos de uma reflexão autônoma e que auxilie as dinâmicas de auto formação participada. Encontrar-se em processo de formação provoca um investimento pessoal, um trabalho independente e inovador a respeito dos percursos e projetos pessoais, visando a construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

Não obstante, os saberes da experiência não são convenientes somente após o sujeito concluir o curso de graduação, mas sim, deve iniciar com as vivências e experiências enquanto discente, pois aí poderá analisar e refletir acerca de diferentes profissionais. De acordo com Gómez (1997), o docente irá ter êxito no meio profissional, se conseguir enfrentar a complexidade do dia-a-dia e as dificuldades educacionais, pessoais ou coletivas. Isso exige uma conexão capaz e inovadora do conhecimento e da técnica, analisada por Schön como sendo um processo de reflexão-na-ação.

Logo, a reflexão é compreendida não como um conhecimento puro, “mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (GÓMEZ, 1997, p. 103). Nessa direção, Schön (1997) lança um triplo

movimento que integram o pensamento prático. O primeiro é intitulado “conhecimento na ação” que norteia o trabalho humano e demonstra-se no saber fazer. O segundo movimento é a “reflexão-na-ação”, pois para o autor é nas atividades práticas que nos encontramos com situações que pensamos concomitantemente enquanto atuamos, isto é, atuamos refletindo sobre a ação. Já o terceiro movimento é a “Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”, pois a proposição supõe uma reflexão sobre a representação ou reconstrução à posterior da ação. O docente pode observar, compreender e reestruturar sua prática com base nos instrumentos conceituais e estratégias de análise.

Diante desse triplo processo, pode-se dizer que eles se complementam, assegurando uma interferência prática racional, pois “quando um professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula (...) construindo uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada” (GÓMEZ, 1997, p. 106).

Outro aspecto que devemos ter presente é que nenhuma pessoa se torna professor (a) repentinamente. É um processo que acontece durante todo o curso de formação. O desenvolvimento profissional compreende ao curso superior, acrescentado ao conhecimento que é tido ao longo da vida. Sabe-se que uma graduação de qualidade é necessária, porém, não é suficiente. É preciso estar em um processo contínuo de formação.

Por outro lado, as práticas de formação que tomam como menção as dimensões coletivas auxiliam para a autonomia profissional e para a consolidação de uma profissão que é livre na produção dos seus saberes e dos seus valores. A formação continuada ainda pode estimular o desenvolvimento profissional dos docentes, valorizando também paradigmas de formação que requeiram o preparo de professores (as) reflexivos (as), que adotem a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1997).

Além disso, a formação docente para Nóvoa (1997) não se faz antes da mudança, ela acontece durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva de mudança interativa dos profissionais de educação e dos contextos que faz com que haja um novo motivo às práticas de formação docente pautada nas escolas. Então, nesse viés encontra-se o desenvolvimento organizacional, no qual sua modificação depende dos docentes, de sua formação e de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Enfim, com base no exposto, destaco ainda que um (a) professor (a) reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Shön, 1997). Isso é apresentado como um procedimento essencial ao desenvolvimento profissional para a transformação de concepções.

Por meio da reflexão, o docente responde a novos desafios e questionamentos, produzindo novos conhecimentos e novas estratégias considerando o contexto em que se encontra.

Feito essas considerações, parto para a próxima seção na qual elenco algumas concepções acerca da formação docente da Educação Infantil.

3.2. CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao perceber a historicidade da educação no Brasil é possível ver o quanto a Educação Infantil ganhou visibilidade no contexto de sua formação docente. No entanto, destaco aqui que pretendo contextualizar sobre a história da formação do (a) professor (a) da Educação Infantil, porém é inevitável não mencionar, primeiramente, acerca da emergência da concepção moderna de infância, bem como os deslocamentos que ela teve no decorrer dos anos.

Contudo, ressalto que em virtude desse estudo ser de inspiração genealógica, abordar alguns aspectos acerca da emergência de um determinado sentimento de infância na Modernidade é importante, tendo em vista que a percepção da infância, a partir de especificidades, torna-se uma das portas de entrada para que possamos pensar na necessidade de educá-la em espaços específicos.

Para isso recorro a obra *História Social da Criança e da Família*, do francês Philippe Ariès¹⁷, que atribuiu a Modernidade as condições de possibilidade para a emergência do sentimento da infância. Dessa forma, Ariès (1981) evidencia que a infância não é uma condição oferecida, inata e sempre presente na sociedade. A partir do século XVII ela passou a ser uma preocupação social e moral e de relevância psicológica. No entanto, antes de dar sequência a esse sentimento moderno de infância cabe destacar que a criança sempre existiu. O que Ariès aponta é a emergência de um sentimento específico acerca desses sujeitos, que surge na Modernidade.

Kohan (2003) mostra em vários textos que um sentimento de infância já havia sido marcado em *Diálogos de Platão*. Concepção essa reproduzida “de forma explícita ou

¹⁷ Philippe Ariès contribui de forma importante para a construção da noção de infância, porém, recebeu críticas de historiadores que apontam a existência de falhas em sua obra “por desconsiderar em suas análises as formas de vida das crianças pobres e, ainda, pela metodologia utilizada para a comprovação de suas hipóteses” (LOCKMANN E MOTA, 2013, p. 86). Além disso, as teses propostas por Ariès nos auxiliam na compreensão das transformações que impulsionaram a emergência da concepção Moderna de infância. Ademais, Kohan (2003, p. 67) defende que “a singular polêmica surgida a propósito de seu trabalho leva a moderar suas teses, mas de forma alguma a ignorá-las”.

implícita, por meio de um discurso aporético e impossível de silenciar, com alusões diretas ou metafóricas, Platão deu forma a um retrato específico da infância” (KOHAN, 2003, p. 13). Através dos diálogos, Platão trouxe o problema da degradação de Atenas, e, mesmo isso não tendo uma relação diretamente com a infância “há uma conexão direta entre as qualidades de uma *pólis*¹⁸ e as dos indivíduos que a compõem, qualidades que não estão dadas de uma vez por todas, mas que dependem fortemente do contexto em que se desenvolvem” (KOHAN, 2003, p. 13).

A visão platônica pondera que essa degradação ocorreu em virtude de jovens não conseguirem lidar com as dificuldades e conjunturas da *pólis*. Então, o jovem deveria ter boa formação para atender às demandas da *pólis*. Mas as características que eles deveriam possuir estavam cada dia mais ausentes em suas vidas, e conseqüentemente, não tinham qualidades para governar a cidade.

Durante uma conversa entre Glauco e Sócrates acerca dos ensinamentos que devem ser feitos desde a infância, Platão percebeu que a chave para resolver essa questão era a educação. Esse fato pode ser percebido em algumas falas do livro *A República*, de Platão, mas destaco aqui três trechos que comprovam essa ideia: “quem tiver sido sempre posto à prova, na infância, na juventude, e na idade viril, e sair dela inalterável, deve ser posto no lugar de chefe e guardião da cidade”; “o tipo de educação que será ministrada à infância durante o período que vai do nascimento à educação propriamente dita, tarefa esta que a mim parece a mais difícil de todas”; e, “se tais temperamentos fossem disciplinados logo na infância e se cortassem as más influências dos maus pendores” (PLATÃO, 2012, p. 2482).

Através disso podemos ver que Platão percebe na infância um caráter educacional com um propósito político. Sendo assim, trago uma citação de Kohan (2003, p. 29) que sintetiza o entendimento de infância para esse filósofo grego: “Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma *pólis* mais justa, mais bela, melhor”.

Embora Platão não determine o conceito de infância, ele a posiciona no jogo político da *pólis*. Kohan (2008), marca que por mais que os gregos antigos não tivessem uma palavra específica para se referir à infância, eles utilizavam de três expressões para nomear as crianças. A primeira era *téknon* e estava ligada à filiação, ao nascimento e ao vínculo afetivo.

¹⁸ *Pólis* é um termo utilizado por Platão para designar cidade-estado. Na Grécia Antiga a *pólis* era considerada um pequeno território situado no ponto mais elevado da região e suas características eram equivalentes a uma cidade.

A segunda expressão era *país*, que deu origem a palavras como: *patér* – quem alimenta –, *paidagogós* – quem conduz a criança, o pedagogo – e, *paideía* – cultura e educação. E a terceira era intitulada *neós*, cujo significado era jovem, recente, que causa uma mudança e uma novidade. Apesar da ausência dessa palavra, os gregos “não a deixaram sem conceitos, sem ideias, sem filosofia. Muito menos sem educação” (KOHAN, 2008, p. 43).

Com o propósito de destacar que os gregos não deixaram as crianças sem conceitos, ideias, filosofia e educação, Kohan (2003) aponta quatro marcas dadas à infância ao analisar a obra platônica: *a infância como pura possibilidade*; *a infância como inferioridade*; *a infância como o outro desprezado*; e *a infância como material da política*.

A primeira marca, *a infância como pura possibilidade*, trata esse período associado a uma etapa primeira da vida humana. Logo, Platão a valorizava como uma preparação para o futuro onde a base dada irá se formar o restante da vida. Dessa forma Kohan (2003, p. 39) afirma que:

Os primeiros momentos são os mais importantes na vida, diz “Sócrates”. Por isso não se permitirá que as crianças escutem os relatos que contêm mentiras, opiniões e valores contrários aos que se espera deles no futuro. Porque se se pensa a vida como uma sequência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que será resultado das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos. As marcas que se recebem na mais tenra idade são “imodificáveis e incorrigíveis”.

Esse excerto mostra que a infância era vista como uma possibilidade de se criar um sujeito que fosse útil à *pólis*, isto é, o que a *pólis* deseja.

A segunda marca dada à infância representa esses seres *como inferioridade* ao mundo adulto, tanto nos aspectos físicos quanto nos aspectos espirituais. Além disso, a imagem de inferioridade imposta à criança era alocada no grupo das mulheres, escravos e embriagados, que para Platão eram os sujeitos inferiores na ordem de vida da *pólis*, sendo repletos de limitações no saber e marcados pela falta de experiência e relevância social.

A infância como o outro desprezado é a terceira visão de infância vista nas obras platônicas que define que a infância era vista como inferior nos âmbitos políticos, éticos, cognitivos, epistemológicos e estéticos. Conforme Kohan (2003, p. 24):

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são, para “Sócrates” e para “Cálicles”, portanto para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da *pólis*, τὰ politiká.

Já a quarta marca é *a infância como material da política* que se mostrava “a estratégia principal para levar à frente sua utopia política” (KOHAN, 2008, p. 45), ou seja, por meio da educação as crianças se tornariam bons cidadãos e fariam da *pólis* um lugar mais justo, belo e melhor. Logo, o campo educacional para o filósofo platônico, era uma educação de aspecto político:

Educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma *pólis* que se define previamente para eles. As relações entre política e educação são carnis: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a *pólis* sonhada (KOHAN, 2003, p. 26).

Essas quatro marcas relacionadas à infância possibilitam compreender a existência de um sentimento sobre a infância anterior a Modernidade. Contudo, a noção platônica de infância não teve a mesma importância da noção moderna de infância questionada por Ariès.

Conforme dito no início dessa seção, Ariès atribuiu à Modernidade as condições de possibilidade para a emergência do sentimento da infância, pois para tal autor as qualidades sociais, culturais e psicológicas desenvolveram um novo aspecto sobre os sujeitos infantis, mesmo que, já tivesse sido marcada perspectivas diferentes a respeito da infância nas obras de Platão. Nessa direção, Ariès (1981) confirma a existência da presença da criança na Antiguidade, não obstante, tratava de uma presença no qual o investimento era pouco ou não existia. Mas a partir do século XVII começou a ter uma preocupação social e moral e um interesse psicológico direcionado a infância.

Fazendo um recorte histórico podemos ver que até o período da Idade Média a imagem da criança não estava no ambiente cotidiano, muito menos no meio das artes onde a criança era distinguida do adulto somente pelo tamanho ou pelo traje. Já aproximadamente do século XVI emerge um novo sentimento de infância, pois ela passou a se tornar importante em virtude de distrair os adultos e proporcionar alegria a eles. Conforme Ariès (1981) o jeito peculiar das crianças de falar e fazer as coisas despertava a atenção dos adultos. Então, na Modernidade se concretizou um outro sentimento relacionado à infância, nessa época a criança:

Passa a ser fonte de distração e relaxamento para o adulto, sendo paparicada por aqueles que com ela convivem. Por outro lado, há também uma fonte de interesse que é externa à família e que tem sua expressão representada, principalmente por eclesiásticos e moralistas no século XVII que, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, também voltavam suas atenções à infância. É assim

que, do século XVI ao século XIX, se configura a subjetividade moderna para a infância (MOTA, 2010, p. 50).

Nesse sentido, a criança passa a ser diferenciada do adulto e passa a ter suas especificidades e, pouco a pouco, é vista como um sujeito de direitos. Bujes (2002, p. 24) destaca que as compreensões acerca da infância “são resultados de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação”.

Essa visão lançada às crianças fabrica um indivíduo suscetível de preocupações, ingênuo e incompetente. Assim, somado ao entendimento de infância que surgia na Modernidade, novos conhecimentos sobre essa fase da vida passaram a emergir. Então, “a partir do momento em que se passa a perceber a infância como algo individualizado, com necessidades específicas, marcadas pela diferenciação do mundo adulto, a criança se torna alvo do conhecimento” (LOCKMANN E MOTA, 2013, p. 87). A partir do momento que elas se tornam alvo do conhecimento, novas formas de institucionalização propostas para as crianças vão surgir. Dentre as formas de institucionalização, a instituição escolar emerge como sendo um método efetivo de captura dos sujeitos infantis.

Desta maneira, a criança passa a se constituir como alvo do poder e passam a ser:

Pontos focais de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimentos de piedade e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas para sua educação e moralização. Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções (BUJES, 2002, p. 64).

Então, através nas necessidades das crianças, estratégias para governar essa população foram surgindo nas escolas, fazendo com que o governo aconteça. Para evidenciar isso me apoio ainda nas contribuições de Bujes (2002), pois a autora aponta que a produção de saberes acerca da infância esteve relacionada à regulação das condutas e, portanto, à instituição de práticas educacionais voltadas para esses sujeitos. Logo, essa etapa da vida tornou-se objeto de interesse e o corpo da criança objeto de um poder – saber, através do caráter disciplinar, que manifesta o domínio do poder.

Por isso que com base em estudos realizados sobre a infância e sobre o desenvolvimento dessa etapa da vida, as crianças passam a integrar parte de uma população e podem ser “(...) medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas

estatisticamente podem também se tornar, ao mesmo tempo, alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder e do saber” (BUJES, 2002, p. 80). Através disso, é possível perceber que o poder iniciado no pastorado cristão, cujo há relação com a salvação, com a lei e com a verdade – como descrito no capítulo anterior – cede o lugar a uma nova forma de governar. Esse novo modo de governo é operado por meio da população, baseado em outra racionalidade.

A partir do momento que as crianças integram essa população, tematizar a formação docente desses sujeitos é importante. Contudo, como lanço um olhar para a educação das crianças pequenas, julgo relevante tematizar sobre a formação específica dessa etapa educacional, com base na inspiração genealógica, buscando na história elementos que auxiliam na construção dos discursos sobre essa questão.

O caminho da formação docente de Educação Infantil está atrelado a um grupo de mediações sociais que tem efeitos no campo assistencial, nas creches e nas escolas maternas que é destinado às crianças das classes menos favorecidas e abandonadas, e na área educacional nos jardins de infância, que posteriormente é intitulado de pré-primário e de pré-escola. Pode-se dizer que essas mediações refletem na formação dos profissionais, ratificando que essa construção corresponde à perplexidade dos vínculos e determinações peculiares da trajetória da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil.

Aqui, destaco que a expressão *jardim de infância* ou *Kindergarten* de Friedrich Froebel, propagou-se na Alemanha, e passou a ser idealizado como referência na educação para instituições de Educação Infantil. Porém, ele foi pensado somente para as crianças de quatro a seis anos de idade, por considerar que essa etapa da vida fosse fundamental para o desenvolvimento pleno. Para Froebel a criança é vista como uma semente que encerra um potencial e que brotará em uma árvore capaz de dar frutos saudáveis que perpetuarão a espécie se for bem cuidada. Essa concepção explica as intenções teóricas daquele período, pois representa o plano econômico liberal e político que influencia a formação dos (as) professores (as) de crianças pequenas (KUHLMANN JR., 2011).

Retomando a questão da assistência e educação, Kuhlmann Jr. (2011, p. 8) problematiza essa dicotomia porque a percepção assistencialista que se comprovava nas instituições de atendimento à criança carente tinha subentendido um parecer de educação caracterizado pela constituição dos costumes, da conduta e da obediência das crianças, “que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. Por outro lado, segundo esse mesmo autor, para as crianças ricas, a educação enfoca em procedimentos e atividades pedagógicas direcionadas para o “desenvolvimento social”, cognitivo e outras habilidades.

Sendo assim, a história da Educação Infantil mostra o duplo caminho das práticas escolares. O primeiro é voltado ao campo educacional nos jardins de infância, posteriormente denominados de pré-primário e pré-escolar. Já o segundo caminho é direcionado a tradição de guarda que é visualizada nas creches e escolas maternais, destinadas às crianças pobres e abandonadas (VIEIRA, 1999). Assim, o caminho das profissionais que trabalhavam nesses locais era diferenciado devido as atividades requeridas, os conhecimentos exigidos, o público atendido, o *status* do trabalho desempenhado e a formação. De acordo com Vieira (1999, p. 33):

Se para as creches, o profissional requerido vinha da área da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores, (mas, sobretudo, as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos.

Logo, os saberes e a formação docente da Educação Infantil foram se transformando de maneiras singulares. Os profissionais que atuavam em creches adquiriam conhecimentos na prática sobre os bebês e crianças pequenas, elaborando um conjunto de aprendizados com destaque na higiene, saúde e conduta. E as professoras do jardim de infância, pré-primário ou pré-escolar preparavam as crianças para a escolarização.

No século XIX, com a industrialização no país, ocorre a necessidade de se integrar ao trabalho das fábricas um elevado número de mulheres. Nessa direção, as mulheres que eram mães precisaram encarar o dilema quanto ao cuidado de seus filhos. Esse acontecimento fica perceptível quando associamos ao contexto do surgimento de instituições, como a creche, no processo de industrialização tanto dos estados como das cidades brasileiras. Até certo ponto, pode-se dizer que a industrialização é um dos aspectos que está associado a crescente criação de instituições de cuidado, guarda, proteção ou abrigo dos filhos de mulheres trabalhadoras, promovendo sua liberação para o trabalho.

Contudo, um novo tratamento era fornecido aos filhos dos trabalhadores das fábricas no início do século XX. Desde o século anterior muitos estrangeiros chegaram ao Brasil e foram empregados pelas fábricas, mas na década de 1920 esses operários organizaram movimentos e protestaram contra situações que eram submetidos no trabalho, e exigiram, dentre diversas coisas, creches para os filhos. Então, visando reduzir a força dos movimentos dos trabalhadores, os proprietários começaram a oferecer algumas vantagens para contê-los no interior e fora das fábricas. No entanto, é fundamental levar em consideração que, não só

os donos como os funcionários, tinham um modelo de mulher que precisava ser uma boa mãe e uma boa esposa, e que trabalha em função da necessidade financeira (KUHLMANN JR., 2011).

Durante muitos anos as creches eram escassas e, as que tinham, eram filantrópicas. Mas no decorrer dos anos, elas começaram a ter auxílio do Estado, uma vez que, apenas recebiam ajuda das famílias abastadas de cada região. No que tange a isso, Campos et al (1991) traz que o Estado se prepara e introduz a infância entre as suas áreas de atuação. Exemplo disso é que a partir da década de 1940, com a instauração do Departamento Nacional da Criança (DNCr), ligado ao Ministério da Educação e Saúde (MES), foi incrementado ações indiretas nas creches na forma de associação com instituições privadas de caráter filantrópico, tendo um cunho mais higienista do que de educadores. Segundo Vieira (1999, p. 4), o objetivo era “a luta contra a mortalidade infantil e a educação das mães e responsáveis pelas instituições de cuidado à criança pequena nos preceitos da puericultura”. Dentre os profissionais que ali atuavam, destaca-se: médicos puericultores, enfermeiras e/ou auxiliares de enfermagem, assistentes sociais e atendentes. Além disso, esse Departamento também preparava mães e responsáveis por creches com cursos sobre puericultura para exercer o trabalho em creches.

O perfil das profissionais que atuavam com os bebês e as crianças pequenas nas creches era atravessado, em específico pelo papel de mãe e pelo trabalho doméstico, em função de um discurso que enfatizava as virtudes femininas que capacitariam as tarefas de cuidado. Carvalho (1999) aponta que para compreender o “cuidado” é preciso deslocá-lo de enfoques que articulam a relação aparentemente naturais entre crianças e mulheres que são fundamentadas no instinto materno e na intuição. Também é preciso desarticular de abordagens que colocam o “cuidado” fora da história, já que é elevado a uma categoria central de uma ética de relações. Sendo assim, “é necessário tomar o “cuidado” como um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas, que em sua configuração atual fazem parte de uma transformação nas vidas de homens, mulheres e crianças articulada à emergência e consolidação da modernidade” (CARVALHO, 1999, p. 76).

A evidência nas virtudes das mulheres como requisito básico para as funções de educação teve influência mundial como a docência. E à docência, em especial para os bebês e as crianças pequenas, foi tornando-se uma profissão. Micarello (2001, p. 215) discute a relação entre a mulher e a educação no Brasil, destacando que:

Como o cuidado com crianças não fugia a maternagem, o magistério representava a continuação de sua *missão* [da mulher], nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino [grifos da autora].

Foi encontrado no magistério uma possibilidade para as mulheres introduzirem-se no mercado de trabalho, pois a profissionalização da mulher ocorreu em meio à compreensão de que a educação escolar era uma prolongação da educação oferecida em casa. Logo, o papel de mãe na família foi estendido à instituição escolar pela função de professora. Almeida (1998), evidencia que a conquista do magistério pelas mulheres aconteceu de maneira efetiva em decorrência do elevado número de vagas e pelo abandono dos homens desse campo profissional, uma vez que a busca dos homens por outros empregos mais remunerados teria possibilitado que seus lugares fossem preenchidos pelas mulheres.

Nesse sentido, também é importante refletir que antigamente ser professora era considerado uma vocação, isto é, não seria necessária uma formação específica para o exercício da profissão, principalmente tratando de bebês e de crianças pequenas que demandam de cuidados. Louro (2008) compreende que este fato está possivelmente relacionado ao processo de urbanização e de industrialização do país que fez com que as oportunidades de trabalho aos homens se ampliassem e ocasionando o movimento que daria origem a “feminização do magistério”.

Cabe apontar também existe uma distinção entre o âmbito público e privado, onde os homens e as mulheres assumem modos diferentes. O homem é concebido como quem trabalha fora, ou seja, identificado com o âmbito público e a mulher, identificada com a esfera privada, é provedora da educação da criança, relacionada à condição natural feminina. De tal modo, “esta mulher/mãe já estaria dotada de tudo o que necessita para a educação das crianças pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar vida” (ARCE, 2002, p. 87). Não obstante, acho pertinente refletir que a função da mulher na educação ocorre de forma divergente, isso porque de modo simultâneo em que sua inserção demonstra o início de uma atividade profissional, suas características continuam relacionadas a esfera privada.

Além disso, muito se reivindicou para que o caráter assistencialista desse lugar ao estatuto profissional. Nesse sentido, o movimento das mulheres no Brasil trouxe grandes conquistas, especialmente no que tange à Educação Infantil, como o início da legislação trabalhista aprovada na Era Vargas. A Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, em seu Art. 396º, consagrada no ano de 1934, obrigava estabelecimentos, onde trabalhassem pelo menos trinta mulheres com mais de dezesseis anos de idade, a oferecer um lugar apropriado para

seus filhos durante o período de amamentação. O referido artigo da mesma Lei, introduzido no ano de 1967, também determinava que até o momento de seu filho completar seis meses de idade, a mulher, durante a jornada de trabalho tem o direito a dois descansos especiais de meia hora cada, para amamentá-lo. Ademais, ele ainda prevê a possibilidade de as fábricas determinarem parcerias com outras creches para o atendimento dos filhos das mães trabalhadoras.

Outro fator que colaborou para a história da formação docente de Educação Infantil estava relacionado as diretrizes criadas pelo Ministério da Educação referentes à década de 1970, abrangendo a década de 1980, que ligava ainda: “[...] a imagem do profissional para a Educação Infantil por intermédio da mulher ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p. 182).

Em síntese, através desses acontecimentos históricos percebemos que a formação de profissionais de Educação Infantil era deixada em segundo plano. Isso se confirma com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, que nos artigos 23 e 24, evidencia que “crianças com menos de 7 anos receberiam educação em escolas maternas, jardins-de-infância, estimulando as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras” (KUHLMANN JR, 2000, p. 486). Tal Lei não cita à formação do (a) profissional que trabalharia no pré-primário. Isso nos faz acreditar que quaisquer profissionais poderiam atuar nesse campo. Assim, ainda estava relacionada aos órgãos assistenciais a educação das crianças pequenas. A concepção do negligenciamento em relação ao atendimento e relativo à formação dos docentes de Educação Infantil também persistiu na LDB nº 5.692/71.

Micarello (2001) relata que em 1974 as primeiras referências à formação necessária ao profissional da Educação Infantil surgem no âmbito da legislação brasileira, na indicação nº 45/74 do Conselho Federal de Educação (CFE). Essa indicação foi ratificada pelo parecer nº 2.018/74, que marcou a história da Educação Infantil brasileira, pois foi ofertada nos cursos de formação docente a capacitação para a pré-escola - denominado de Curso Normal. Posteriormente, outro documento do Conselho Federal de Educação, sob Parecer nº 1.600/75, estabelecia os conteúdos ministrados, de forma que abrangessem o conhecimento das características físicas da criança pequena. Esses conteúdos pensados para a formação dos (as) professores (as) de pré-escola estavam relacionadas à psicologia do desenvolvimento, conforme evidenciado por Micarello (2011). Como percebe-se, até aquele contexto, a formação para atuar com crianças de zero a três anos ainda não era foco das políticas públicas.

Como podemos perceber, a legislação brasileira acerca da Educação Infantil, até meados da década de 1980, era omissa em relação a formação docente. Possuía uma política pertencente ao Governo que não qualificava o campo e, conseqüentemente, seus profissionais. Porém, isso começa a mudar com a Constituição Federal de 1988, que consolidou essa etapa educacional como direito garantido a todas as crianças em idade apropriada.

Já em 1990, emerge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse é outro marco importante a ser destacado, pois enfatiza que “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Com a concordância do Estatuto, foi formado conselhos tutelares e comissões municipais que tem o intento de sensibilizar a sociedade para o direito social de defesa das crianças, dentre eles o direito à educação.

Nesse contexto, a formação do (a) professor (a) de Educação Infantil passa a ser tematizado por diversos debates que precedem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e abrangem a articulação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), relacionada ao Ministério da Educação (MEC) e segmentos sociais. Esta vinculação é outro marco da área, pois perpassam diretrizes para uma política de Educação Infantil, como por exemplo o cuidar e educar como atividades indissociáveis da Educação Infantil; e a formação no nível secundário e superior para os profissionais dessa etapa educacional. Desde essas diretrizes, uma sequência de documentos vai configurando a bibliografia acerca da formação docente de Educação Infantil.

Partindo da necessidade de formar profissionais da Educação Infantil, o Ministério da Educação, em 1994, publicou um documento intitulado *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* que traz textos apresentados por diversos especialistas no Encontro Técnico sobre Política de Formação Profissional de Educação Infantil. Esse documento, objetivou debater a formação desse profissional bem como o seu perfil. E no contexto que foi produzido, teve um papel fundamental por constituir algumas conformidades sobre o profissional dessa etapa da Educação Básica. Stemmer (2014, p. 55) relata que o documento “reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de Educação Infantil”. Dentre as políticas de formação para os profissionais da Educação Infantil, o documento destaca:

- Entendimento de formação como direito.
- Concretização de condições que viabilizem produção de conhecimento.
- Explicitação das fontes de financiamento disponíveis – para a Educação Infantil e para a formação de seus profissionais.
- Realização de um diagnóstico dos profissionais de Educação Infantil

- Delineamento do tipo de profissional da Educação Infantil que se necessita [...] sua formação seja coerente com [...] objetivos de educar e cuidar. A formação de seus profissionais deve assegurar essas facetas aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas a higiene, alimentação e cuidados em geral [...] que ambas se relacionam às dimensões afetiva, ética e estética da prática educativa.
- [...] formação permanente destes profissionais, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira oferecendo alternativas de formação.
- Sistematização e divulgação [...] de múltiplas modalidades de formação dos profissionais da Educação Infantil em nível de 2º grau e supletivo [...]
- Criação de condições para que [...] os profissionais da Educação Infantil que já estão em serviço e não possuem qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos, seja no ensino regular, seja no ensino supletivo.
- Articulação da política de formação dos profissionais da Educação Infantil à política nacional de leitura e a projetos culturais. (KRAMER, 1994, p. 73-76).

O documento, por meio dos textos apresentados, legitima a formação para o Magistério em Nível Médio como formação inicial. É pertinente entendermos que tal amparo, em conformidade com alguns grupos de educadores, se fazia indispensável pois grande parte das docentes que trabalhavam na Educação Infantil eram leigas. No entanto, a formação desses profissionais em nível superior é decorrente de muitas lutas de professores (as) e pesquisadores no Brasil, considerando a formação como sendo um elemento fundamental de formação do campo educacional. Mas foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 que a formação específica para atuar na Educação Infantil ganha maior visibilidade.

Logo, com o requisito de que todos os (as) professores (as) que atuam com crianças pequenas necessitam de formação superior, um obstáculo se instalou nas esferas governamentais, de propiciarem o nível de formação para que consigam a formação determinada pela legislação para cumprir a função. Esse obstáculo se coloca tendo em vista a oferta e a qualidade de atendimento destinada as crianças de 0 a 6 anos.

Além desses aspectos, destaco a importância do Plano Nacional de Educação¹⁹ (PNE / 2014 - 2024) que faz referência à formação inicial dos profissionais da Educação Infantil. O PNE é uma lei ordinária - com vigência de dez anos a partir do dia vinte e cinco de junho de 2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. O documento está organizado em um complexo de 20 metas, envolvendo a universalização do ensino, educação básica, acesso ao ensino técnico superior, gestão, financiamento, qualidade da educação, formação docente, planos de carreira e remuneração e estabelecendo diretrizes e estratégias de concretização no campo da Educação, na qual municípios e unidades da federação precisam ter seus planos de educação aprovados em consonância com o PNE.

¹⁹ Ressalto que esse não é o primeiro PNE, porém faço uso dele pois é o que está em vigência.

Esse plano, em sua Meta 1, será abordado nas páginas seguintes desta pesquisa. Contudo, objetivo apontar brevemente que ela é voltada especificamente para a Educação Infantil. Em se tratando de formação, trago a seguir as estratégias 1.8 e 1.9, que asseguram cursos de formação inicial e continuada, pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para os profissionais da educação, como podemos observar no excerto abaixo:

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

A partir dos acontecimentos históricos contextualizados, verifica-se que a emergência da formação do (a) professor (a) de Educação Infantil é um tema que se fortaleceu com as políticas educacionais e com muitos debates acadêmicos no país sobre a área desde a década de 1990, principalmente com os desdobramentos da LDBEN de 1996. Entretanto, acredita-se que o fato de ter passado mais de vinte anos desde a implementação da LDBEN nº 9.394/96 não garantimos ainda, em todas as regiões brasileiras, a incorporação da legislação em sua totalidade, no que diz respeito à formação para atuar na Educação Infantil.

Após comentar acerca da formação docente de Educação Infantil, no próximo capítulo, contextualizo sobre alguns movimentos históricos do currículo, bem como a teorização de currículo adotada na pesquisa. Em seguida, abordo questões referente ao Curso de Pedagogia.

CAPÍTULO IV

O CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo é composto por uma seção que apresenta alguns movimentos históricos em torno do currículo, além de contextualizar sobre a teorização de currículo adotada nesta pesquisa. Nessa direção, transito pela teoria pós-crítica, fundamentada especialmente nos aportes teóricos de Tomaz Tadeu da Silva.

Já a segunda seção trata de como o Curso de Pedagogia no Brasil passou e vem passando por inúmeras modificações políticas e pedagógicas no decorrer dos anos desde o seu surgimento. Por fim, na última seção são tecidas considerações sobre o Curso de Pedagogia da FURG, explanando que ele esteve presente no momento da fundação da universidade e que cumpria, e cumpre até então, um papel importante na formação de professores (as) na cidade do Rio Grande/RS.

4.1. CURRÍCULO E SUAS PROBLEMATIZAÇÕES

O currículo é o lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 146).

Entender alguns movimentos históricos em torno do currículo é fundamental para compreender o cenário de trabalho no campo educacional. Partindo disso, pode-se apontar que as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais de cada contexto histórico auxiliaram no delineamento do desenvolvimento curricular.

Durante os anos que antecedem o século XIX, o currículo foi primeiramente centrado em desenvolvimento de capacidades profissionais. De acordo com Moreira (1990), naquele período o currículo era relacionado à valores conceituais, como por exemplo, o bem, o mal ou a justiça. Valores esses determinados pela família e por estabelecimento religioso, pois a educação ficava a cargo da família. No século XIII a educação teve influência das doutrinas teológicas e filosóficas do escolaticismo de São Tomás de Aquino, pois para ele o pensamento lógico e racional de raiz aristotélica era fortemente aliado com a fé cristã. Dessa forma, os conhecimentos transmitidos para as novas gerações eram decorrentes de valores cristãos, pois se pensava que esses valores eram bons para os estudantes e deveriam ser impostos por uma metodologia de disciplina rigorosa.

Gesser (2002) evidencia que durante o século XVI uma onda emergente de educadores destacava que educar pelos clássicos da antiguidade já não era mais satisfatório. Por mais que os clássicos pensadores eram considerados como uma parte importante a ser ensinada, os educadores frisavam que o currículo deveria estar focado também nas experiências de vida e observação. Com isso a humanidade tinha muito mais a aprender.

Esse movimento impulsionou o Iluminismo ou Idade da Razão do século XVII e XVIII. No excerto a seguir Gesser (2002, p. 5) destaca isso afirmando que:

Esse espírito científico se prolifera fortemente durante a era do Iluminismo vivido nestes dois séculos. Influenciados pelas descobertas científicas feitas por Galileu e Newton, pedagogos e pensadores (Bacon, Descartes, Locke, Rousseau, Comenius) começaram a enfocar metodologias científicas e, a partir de então, convicções educacionais baseadas em princípios religiosos foram criticamente verificadas. Por exemplo, Locke, defensor do princípio da *Tábula Rasa*, que pressupõe que a criança aprende pela experiência porque ao nascer sua mente é considerada uma lousa em branco. Suas capacidades desenvolvem-se influenciadas pelo ambiente. Esta ideia é reforçada pelas ideias de Rousseau para quem “o homem é naturalmente bom, mas a sociedade o corrompe” (Shubert, 1986).

Através dessa citação é possível perceber um deslocamento na forma de ver o currículo, uma vez que ele não é mais voltado para a fé cristã, mas sim direcionado para a razão, para os métodos científicos e para as experiências para se viver em sociedade. Então, no final do século XIX e início do século XX, o currículo emergiu como um campo educacional. Conforme Moreira (1990), isso iniciou em virtude das mudanças sociais que surgiram com o aparecimento da sociedade industrial e urbana da época.

No Brasil, o aparecimento do campo do currículo se dá a partir da década de 1920. Contudo, é importante situar o leitor que as décadas de 1920 e 1930 foram caracterizadas por muitos conflitos influenciados por movimentos europeus, resultando em uma crise mundial econômica. Essa crise refletiu no país e culminou na Revolução de 1930, causando desigualdades sociais e transformações no Brasil.

Tais transformações refletiram na educação, gerando inúmeros debates e mobilizações. Além disso, envolveu órgãos públicos como o Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária e a Associação Brasileira de Educação. Segundo Moreira (1990), concomitantemente a esses movimentos, reformistas como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros constituíram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no ano de 1932.

Nesse manifesto a nova concepção de escola foi considerada uma vez que era necessário modernizar a educação, integrar a escola e tirá-la de seu estado fragmentado e

desarticulado. Abaixo trago um trecho desse manifesto que foi redigido por Fernando de Azevedo (1932, p. 23):

Uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. [...] O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

O manifesto, além de ter uma grande visibilidade no país em decorrência da promulgação da Constituição de 1934, contribuiu para a criação do ensino primário público, obrigatório e gratuito. Desta forma, o referido manifesto objetivava transformar as estruturas educacionais nacionais, pois defendia a ideia da instituição escolar singular baseada em uma educação comum a todos – já que seus idealizadores acreditavam que a educação era o início para o desenvolvimento do país.

Como fundamento para a proposta educacional, Anísio Teixeira trouxe a Escola Nova que emergiu no final do século XIX nos Estados Unidos e na Europa. Essa articulação foi baseada na aversão às práticas de ensino tradicional em benefício do movimento inovador. No Brasil, naquele período, os intelectuais tinham uma lacuna no desenvolvimento de um planejamento de ensino ou um modelo adequado. Então, Anísio Teixeira se inspirou na filosofia de John Dewey – de quem foi aluno ao realizar um curso de pós-graduação nos Estados Unidos – mencionando-se ao respeito às particularidades individuais de cada indivíduo, tornando-os participante e integrantes da sociedade.

Dewey “propõe o currículo centrado nas experiências das crianças, embora não deixe de enfatizar a importância do conhecimento sistematizado” (MOREIRA, 1990, p. 55). A partir da afirmação de Moreira (1990) é possível perceber que a Escola Nova tinha como intuito priorizar a criança como um indivíduo, resultante do sentimento dos adultos em relação às crianças que emergiram a partir do século XVII, pois a criança passou a ser vista com suas especificidades.

Neste sentido, era preciso pôr fim ao método tradicional e seletivo de educar, e, portanto, dirigir a uma prática que olhe os interesses, as capacidades e que englobasse a

realidade de cada aluno. Isto é, um currículo escolar voltado a um sistema que oferecesse à criança formar relações entre as atividades do cotidiano e as práticas metodológicas desenvolvida no meio escolar.

Além desses movimentos históricos apresentados acerca do currículo, evidencio que durante o período de ditadura militar teve a inserção de disciplinas como: Educação Moral e Cívica, Estudo de Problemas Brasileiros, Organização Social e Política Brasileira, entre outras, no qual a finalidade era servir aos interesses do regime da época.

Já na Contemporaneidade, temos a emergência de outros debates na área do currículo, como debates a respeito da integração de novos grupos de análise e sobre o aparecimento de abordagens que visam trabalhar com diferentes perspectivas. Nesse contexto, passo a apresentar qual teoria do currículo ancoo este estudo. Desse modo, utilizo a obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva (2002) – pois ele faz um apanhado dos diversos arranjos por onde o currículo passou – para explicar brevemente cada uma e apontar em qual das teorizações me ancoo.

Nessa direção, é possível realizar a análise com base em três teorias curriculares: a tradicional, a crítica e a pós crítica ou pós-estruturalista. A teoria tradicional tem como ênfase o (a) professor (a), na qual ele ensina e os alunos aprendem, ou seja, essa teorização possui um olhar conservador do papel social e cultural da instituição e da educação. Já a teoria crítica, amparada por autores marxistas, compreende o deslocamento de conceitos pedagógicos de aprendizagem e ensino para conceitos direcionados para a reprodução da classe capitalista. Por sua vez, para a teoria pós-crítica ou pós-estruturalista, o currículo é voltado às questões de: identidade, alteridade, cultura, ver o outro como parte constituinte do indivíduo, aspectos das diferenças e subjetividade, multiculturalismo.

Em meio a essas teorizações curriculares que produzem conhecimento acerca do currículo, evidencio que me ancoo nas teorias pós-críticas ou pós-estruturalistas. É com base nisso que busquei problematizar algumas reflexões acerca do currículo.

Por esse motivo, compreendo o currículo como um artefato cultural que está em constante alteração. Reiterando essa ideia, Veiga-Neto (2002, p. 44) pontua que:

Entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimentos de

outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

Percebe-se que o currículo e mundo social e da cultura guardam relações pessoais e recíprocas de interdependência, tendo a instituição escolar como mediadora. Em outros termos, o currículo auxilia concomitantemente na construção e constituição da sociedade e da cultura pelos quais são construídos e constituídos.

Além de tratar sobre essa concepção do currículo, é possível perceber que ele teve sua história constituída em diversos momentos. E, preferencialmente quando nos questionamos por que motivo alguns conteúdos foram abordados em determinado ambiente escolar e não outros, nos encontramos com uma aproximação do currículo com aspectos da sociedade, e sua maioria executado uma relação com os vínculos de controle e poder.

Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e princípios de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? Mexer nessa organização significa mexer com o poder. É essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder (SILVA, 2002, p. 68).

Indo ao encontro dessa ideia, Foucault (2009) ressalva que é necessário desconfiar das concepções que estruturam o conhecimento contemporâneo, já que não há um saber que seja desvinculado do poder, pois para o Estado, a educação é uma ferramenta política. Por isso existe a preocupação com seus efeitos. Veiga-Neto (2002), ao referir o currículo como um artefato de disciplinarização de práticas escolares, nos permite olhar como esse artefato se transformou um mecanismo de controle e produção de subjetividade ao longo dos anos.

Ainda trago o excerto de Popkewitz (2000, p. 205) onde fala que “o currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas”. Assim o currículo é visto como um processo constante de batalhas e discussões entre concepções sociais diferentes e não como uma consequência de um processo social de propagação de princípios, aptidões e conhecimentos, visando um único acordo. Enfim, o currículo trata-se de um exercício de poder sutil.

A partir desse viés, o currículo elabora um controle no instante em que é imposto determinadas definições acerca do que é para se conhecer. Então, são selecionados alguns

conhecimentos em meio a um leque de outros que acabam de serem eliminados. De acordo com Popkewitz (2000, p. 192) “essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como “lente” para definir problemas, através das classificações que são sancionadas”.

Refletir sobre os currículos na teorização que me amparo, provoca questionamentos e problematizações das práticas pedagógicas na qual realçam um ponto de vista de conhecimento escolar pautado no manifesto verídico do mundo. Desta maneira, legitima os discursos científicos como verdades inquestionáveis e por isso esses conhecimentos é que são convenientes para se trabalhar nas escolas. A construção dos currículos não é um procedimento neutro e coerente, porém é social e cultural, e nesse sentido, pode-se dizer que o currículo é constituído por conhecimentos considerados socialmente apropriados.

Além disso é importante apontar que o currículo é produzido para ter efeitos sobre os indivíduos. Diferentes currículos produzem diferentes indivíduos. Entretanto, o currículo deve ser visto não somente como a expressão, representação ou reflexo de determinados proveitos sociais, mas também como produtor de identidades e de subjetividades sociais determinadas (SILVA, 2002).

Ao tecer tais concepções, compreende-se que o currículo é algo além do que uma lista de organização escolar e de simples conteúdo, conforme Silva (2002, p. 15) explica:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade

Costa (2003, p. 41), nesta mesma linha de pensamento, descreve que:

Ao me referir ao currículo não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, etc. que compõe a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetus que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

Assim, abordar o currículo implica também em comentar que ele é um ambiente onde as narrativas perpassam, porém, principalmente, em um lugar em que seja beneficiado dos processos de subjetividade e da sociabilidade determinada e controlada.

Com base nos autores mencionados, compreendo que o currículo é uma produção cultural, econômica, política, histórica e social de diferentes grupos que acontece em meio a relações de poder e que abrange todos os aspectos que compõe o ambiente institucional. Compreendo que ele precisa ser olhado como um processo ativo na qual se dá por meio da interação com o próximo. O currículo também se transforma em um ambiente ativo e conflituoso culturalmente, pois os sentidos, significações e indivíduos são feitos e constituídos pelo que produzimos e pelo que fazemos com esses conhecimentos. Enfim, “é como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas a nossa vida inteira” (SILVA, 2002, p. 43).

Portanto, em seguida de explanar sobre o currículo, objetivando mostrar por qual teorização me situo, apresento, na seção seguinte, uma contextualização sobre o Curso de Pedagogia no Brasil.

4.2. A EMERGÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Objetivando mostrar, sob a inspiração genealógica, a emergência do Curso de Pedagogia no país, realizo um recorte histórico evidenciando os fios de proveniência que deram origem a esse curso.

O Curso de Pedagogia passou e vem passando por inúmeras modificações políticas e pedagógicas no decorrer dos anos desde o seu surgimento. Algumas discussões permearam a trajetória do Curso de Pedagogia que representam períodos no qual ele foi se reformulando através de decisões legais ou por meio de discussões visando futuras reconsiderações. Assim, nesta seção, será discorrido alguns aspectos históricos do curso com a finalidade de compreender como ele está se reconfigurando.

Anteriormente à sua constituição como um curso de graduação, a Pedagogia já era integrante do meio acadêmico. Isso porque em seguida da independência, no ano de 1822, existiu a organização da educação escolar. O ano de 1827 foi o marco inicial para a formação docente no país, pois resultou com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, decretada em 15 de outubro de 1827 e outorgada por D. Pedro I. As instituições de primeiras letras foram fundadas nas cidades, povoados e locais mais populosos do Império e determinava que os (as) professores (as) tivessem preparo didático, como pode ser observado no Art. 6º que traz que

“os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã [...]” (BRASIL, 1827, p. 01). Posteriormente, é empregado o sistema de formação de professores (as) baseado no modelo Europeu, originando as Escolas Normais, que tinham como objetivo a preparação de docentes primários – atual Ensino Fundamental.

Após esse movimento, o período de 1890, caracterizado pela instalação e aumento dos ideais pedagógicos pautados na formação docente em nível superior. Ainda, foi defendida a criação do Curso Normal Superior, contudo, não foi concretizada. É pertinente destacar que foi Sampaio Dória que propôs a criação da Faculdade de Educação para aperfeiçoamento pedagógico e cultural geral com o intuito de formar inspetores, diretores de escolas normais, ginásios e grupos escolares, além de professores (as) para escolas complementares. Esse projeto tornou-se Lei, mas também não chegou a concretizar-se (VIEIRA, 2008, p. 38).

Uma outra fase mostra a organização dos Institutos de Educação, que se estende até 1939. Ela é anotada pela criação do Instituto Católico de Estudos Superiores, localizado no Rio de Janeiro. Podemos destacar o Instituto de Educação do Distrito Federal e do Instituto de Educação de São Paulo, idealizados, respectivamente, por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, ambos prosseguindo com os ideais da Escola Nova. Outro projeto consolidado foi a Universidade do Brasil, que decorreu da experiência de formação docente de Teixeira e Azevedo (VIEIRA, 2012).

Já a criação do Curso de Pedagogia, como proposta do governo federal teve sua emergência em seguida. Ele foi promulgado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de abril de 1939 no qual se deu a organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia. A referida Lei dispõe a Faculdade em quatro seções e uma seção especial, sendo elas: filosofia, ciências, letras, pedagogia e a seção especial de didática, onde eram divididos os cursos de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática.

O Decreto-Lei, em relação a formação, deixava explícito a distinção existente entre Bacharelado e Licenciatura. O diploma de bacharel era conferido aos alunos que concluíssem os três primeiros anos de estudo, de cada seção, e atuariam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e em secretarias municipais e estaduais. Já para os alunos tornarem aptos a Licenciatura e habilitados ao magistério ou normal, era necessário cursar mais um ano relacionado ao curso da seção especial de didática. Aqui, trago Carvalho (2011, p. 110) para refletir que:

O campo de trabalho para o bacharel em Pedagogia, enquanto “técnico em educação”, não era promissor, embora houvesse a expectativa de que o mesmo estivesse sendo preparado para exercer importantes atividades técnicas no Ministério da Educação. Não havia mercado de trabalho para a atuação profissional do bacharel em Pedagogia e a alternativa viável consistia na realização do curso de Didática, tendo em vista atuar como professor no Curso Normal, sendo que este campo de trabalho não era exclusivo do pedagogo, podendo ser exercido por um licenciado advindo de outro curso.

Essa formação ficou reconhecida como 3+1. A autora Krahe (2008) destaca que o sistema 3+1 traz implicações até a contemporaneidade, pois nesse sistema a ideia que prevalece é que é aceitável formar a identidade de um (a) professor (a) com base no somatório de conteúdos peculiares de cada campo do conhecimento, advindo de uma formação fundamental em técnicas e métodos pedagógicos, denominado pela autora de racionalidade técnico/instrumental. Brzezinsk (2007, p. 237), aponta uma crítica a esse sistema de formação para o Curso de Pedagogia:

Alerto para o fato de que o instituído imprimiu uma identidade ambígua ao recém-criado Curso de Pedagogia que passou a ser organizado curricularmente nos anos 1940. A meu ver, esta obrigatoriedade representa uma tautologia da “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da Pedagogia do conteúdo da Didática, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo.

Nascido desta ambivalência, o Curso de Pedagogia tornou-se alvo de disputas e discordâncias em relação à formação de especialistas de educação de professores (as) para Escola Normal e ensino secundário. Entre as discussões destaca-se a percepção de que o curso necessitaria formar, em nível superior, o docente primário e a formação do técnico é incumbência da pós-graduação. Em relação aos docentes do ensino secundário, eles precisariam ser formados através dos vários cursos organizados nas demais seções da Faculdade de Filosofia (CRUZ, 2011).

Assim, em razão de inúmeros debates sobre o campo de atuação do (a) pedagogo (a) e o crescente desenvolvimento educacional do período, o Ministério da Educação (MEC) decidiu acrescentar outras capacidades ao (a) pedagogo (a), possibilitando que eles atuassem no ensino primário e secundário. Vieira (2008, p. 40), nesse contexto, ressalta que “a partir da Portaria do MEC nº. 478/1954, os licenciados em Pedagogia, além de desempenharem as funções docentes nas cadeiras de Educação, adquiriram o direito de lecionar em outras disciplinas, como, por exemplo, Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática”. A autora mencionada salienta que os egressos da Pedagogia foram autorizados a atuarem no ensino

primário e secundário sem ter uma formação fundamental para lecionar nesses campos, porque seu currículo não continha tais conteúdos, nem os do ensino primário.

Essa autora ainda evidencia que, no final de 1950 começou a ser questionado e iniciou-se discussões a respeito de uma reforma educacional e a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Posto isso, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 4.024/61, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, onde se instituiu o “currículo mínimo” para muitos cursos, inclusive o de Pedagogia. O currículo mínimo do Curso de Pedagogia era composto por sete matérias para o Bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias selecionadas pelas instituições. Nessa época havia uma polêmica em relação ao Curso de Pedagogia, pois tinha, por parte de alguns, o entendimento de que não possuía conteúdo específico, devendo ser extinto.

As justificativas usadas para firmar essa ideia eram influenciadas por experiências ocorridas em países mais desenvolvidos onde a formação docente primária já vinha acontecendo em nível superior. Além de elevar para o nível superior a formação docente proposta ao magistério primário, era destinado a transferência da formação de técnicos da área educacional para estudos além da graduação. Em virtude dessas razões não era mais necessário a existência do Curso de Pedagogia.

No ano seguinte, o Conselho Federal de Educação (CFE), sob Parecer nº 251, de 1962, de Professor Valnir Chagas, regulamentou o curso que foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro. Vieira (2008) destaca um aspecto bastante importante desse parecer, que foi a proposta de desenvolver simultaneamente o ensino, o conteúdo e o método, com duração, tanto para o Bacharelado como para a Licenciatura, de quatro anos, com o objetivo de extinguir o esquema 3+1. No entanto, na prática, tal esquema não foi extinto. As licenciaturas permaneceram priorizando a formação específica com a maior parte do curso, ou seja, durante três anos, e destinando o último ano à prática de ensino. Além disso, a proposta de Chagas em terminar com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, também não se concretizou e os (as) docentes primários (as) continuaram formados nas Escolas Normais, os Cursos de Pedagogia continuaram a formar os técnicos educacionais.

Na década de 1960, fortes discussões sobre o tecnicismo marcaram o futuro da educação do país. De acordo com Brzezinski (2012), o governo da ditadura militar, no ano de 1968, ratifica a Lei nº 5.540/68 que se constituiu, associada a outras medidas, em uma busca de compressão da crise política, alcançadas pelos protestos de estudantes que mobilizaram determinados segmentos da sociedade civil contra o regime militar. O governo argumentava

que as universidades precisariam se adaptar às reivindicações da sociedade, assim o Curso de Pedagogia formaria um profissional essencial ao processo de desenvolvimento do país. De tal modo, a Reforma Universitária provocou uma mudança no curso que se firmou com o Parecer nº 252/69, na qual objetivava reconfigurar a formação de professores (as), formando técnicos em educação. Coloca-se em prática a referida Lei definindo a estrutura curricular do Curso de Pedagogia. Assim, permanece a antiga forma 3+1, deixando as disciplinas relativas aos fundamentos da educação de um lado, e as disciplinas das habilitações específicas de outro, isto é, a formação generalista de um lado e de outro um tecnicismo acentuado, o entendido, intencionando responder às necessidades do sistema capitalista.

Além disso, a legislação integrou Bacharelado e Licenciatura, estabelecendo o “currículo mínimo” e sua duração. Nesse curso, a base comum de estudo integrava diferentes habilitações que formavam qualquer sujeito na área, e uma parte diversificada, que corresponde ao caráter profissionalizante, atendia às habilitações específicas. A base comum era composta por sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A parte diversificada era formada pelo magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, orientação educacional, administração escolar e inspeção escolar. Em seu Art. 30º, a Lei nº 5.540/1968, implantou que a formação dos profissionais para lecionar nos sistemas de ensino ocorreria em nível superior, desenvolvendo funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação. Dessa forma, segundo Vieira (2012) foi estabelecido o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações na Pedagogia.

Nesse sentido, conforme Vieira (2012), o Curso de Pedagogia, no decorrer de sua história, assumiu uma sustentação epistemológica pautada no modelo tecnicista, sendo suficiente o desempenho do (a) professor (a), a propriedade de conteúdos sobre as disciplinas e a técnica para disseminá-las. Ademais, com esses deslocamentos históricos é possível dizer que o Curso de Pedagogia sofreu grandes mudanças desde 1970, cujo eixo formador, era a formação de professores (as) para a primeira fase do 1º grau e para as habilitações. Essa concepção é fundamentada em uma ideia conteudista, tecnicista, segmentária, marcando assim a dicotomia entre professor (a) e especialista. O (a) professor (a) é quem domina as técnicas para ensinar, já o especialista diz ao (a) professor (a) o que e como fazer. Portanto, uns refletiriam e outros realizariam, legitimando a percepção de organismo social, isto é, a parte fundante da Teoria do Capital Humano. Acerca disso, trago o excerto de Brzezinski (2012, p. 59-60) a seguir:

O intervalo 1960-1964 foi marcado pela eficaz preparação de técnicos, entre esses os da educação, objetivando atender ao apelo do modelo desenvolvimentista. [...] A adoção dessa política de treinamento em massa visava compartilhar de transformações das forças produtivas para dinamizar a economia. É a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista. Esses investimentos deflagraram uma política de desenvolvimento de recursos humanos, informada, notadamente, pelos aportes teóricos das teorias do capital humano e da modernização.

Porém, antes de discorrer sobre essa relação com o Curso de Pedagogia, é preciso contextualizar brevemente o leitor e falar acerca do conceito da Teoria do Capital Humano²⁰, pois ele está relacionado com a racionalidade neoliberal em que vivemos hoje.

Foucault (2008) recorre a Teoria do Capital Humano para explicar o neoliberalismo alemão (Estado interfere na regulação do social para fins econômicos) e o neoliberalismo norte-americano (trata-se de fato e sempre de generalizar a lógica de mercado). Ou seja, tudo entra na lógica de mercado.

Conforme essa teoria, o Capital Humano é formado por elementos adquiridos e hereditários, sendo esse último integrante da genética que recebemos de nossos ascendentes. Assim, ocorre a emergência da noção de que o indivíduo deve investir em si próprio para ter possibilidade de competir do jogo econômico, pois na lógica neoliberal o indivíduo deve ser portador de competências aptos para governarem suas próprias rendas.

Nesse contexto, em 1964, início da ditadura militar no Brasil, pode-se dizer que a escola emerge como um ambiente favorável no qual o sujeito pode investir em seu capital. Nesse período se consentiu desse ideário trazendo a noção da vinculação entre currículo e profissão de forma direta e rápida, compondo-se como parte do projeto de desenvolvimento nacional do regime militar. Dessa forma, a educação era direcionada para a instituição escolar como “empresa” que visava acatar aos interesses do capital com a finalidade de preparar mão-de-obra qualificada para as indústrias.

Destaca-se que propostas novas de redefinição dos cursos Superiores de Formação do Magistério são apresentadas por Valnir Chagas em 1971, na qual visavam regular as Licenciaturas e o Curso de Pedagogia às reformas da educação de 1º e 2º graus, sob a Lei nº 5.692/71. Tais propostas desdobravam as funções antigas do curso em diferentes opções de cursos e/ou habilitações, que comporiam as Licenciaturas dos campos pedagógicos.

Enfim, na década de 1970, em decorrência de grandes debates e normatizações aprovadas, um movimento pela reestruturação dos Cursos de Pedagogia foi desencadeado e

²⁰ A abordagem sobre a Teoria do Capital Humano e o neoliberalismo serão melhor problematizadas no *Capítulo V* desta Dissertação.

ganhou espaço no cenário educacional, pois mobilizações iam em direção oposta a concepção tecnicista vigente e, portanto, educadores, que reprendiam o regime militar, se organizaram em vários tipos de associações, entidades sindicais que ganharam força nos anos de 1980. Exemplo disso pode-se destacar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES).

Rivero (2001) afirma que nesse mesmo período, caracterizado por uma legislação autoritária, tecnicista e que definia a formação de especialistas em detrimento da formação de professores (as), foi também marcado pela construção de uma crítica que problematizava o exemplo de formação nos Cursos de Pedagogia e preservava à docência como alicerce da formação dos entendidos da educação. A partir desse momento uma grande movimentação ocorreu para se discutir o norte do Curso de Pedagogia. Brzezinski (2012) enfatiza o I Seminário de Educação Brasileira como um importante marco que possibilitou uma organização mais sistemática no campo da Educação. Destaca-se que esse Seminário foi pautado mais em movimento do que concordâncias, causando fragilidade à identidade difusa do curso e polarizou os seguintes aspectos:

- extinção ou não do Curso de Pedagogia;
- formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista;
- formação do especialista no professor ou do especialista e do professor no educador;
- formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação;
- formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito;
- formação mais teórica ou mais prática;
- entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento;
- adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos;
- abstração ou concretude do termo educador (BRZEZISNKI, 2012, p. 102).

O Seminário, muito expressivo na época, institui-se em marco da participação dos (as) professores (as) na reorganização dos Cursos de Pedagogia, deflagrando o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. O tema da discussão é a identidade de todo (a) professor (a), até então regulamentada pelo MEC, que inviabiliza a efetivação de um trabalho de fato educativo.

Além desses aspectos, é importante apontar que a organização dos profissionais em movimentos e congressos configura uma articulação com o interesse de manter a mobilização da sociedade educacional brasileira na qual continha a maioria dos estados na I Conferência Brasileira de Educação (CBE). Isso porque se experienciava no Brasil o entusiasmo de ideias,

e invocavam os educadores a se posicionarem em direção oposta a inércia existente. Nessa Conferência, foi fundado o Comitê Pró-Formação do Educador. Silva (1998, p. 61) versa sobre a relevância desse Comitê, afirmando que:

O Comitê Pró-Formação do Educador teve papel importantíssimo na promoção de debates, estudos e discussões e na divulgação do conhecimento produzido em âmbito nacional sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia. Esse trabalho ocorre com o apoio de instituições universitárias, escolas de primeiro e segundo graus e associações científicas e educacionais.

Esse Comitê ganhou um espaço importante no país, pois mobilizava e pensava em prol da Pedagogia, bem como debatia acerca das Licenciaturas que também passavam por dificuldades. Esse movimento acarretou à elaboração de Comitês regionais e no nacional que lutam por uma política de formação de professores (as) que iria além dos currículos mínimos existentes naquele momento (BRZEZINSKI, 2012). A concepção que orientava as atividades do Comitê era docência como foco do (a) pedagogo (a), recusando a proposta de Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, que sugeria a formação em habilitações.

A luta pela consolidação da docência como identidade do (a) pedagogo (a) começa a ganhar força em virtude do envolvimento dos (as) professores (as), associações e estudantes. Desta maneira, houve a transformação do Comitê Pró-Formação do Educador em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Tal Comissão, segundo Carvalho (2011), lutou para a reformulação do curso pois compreendia que as habilitações eram uma maneira de fragmentar o conhecimento, enfraquecendo o processo de profissionalização do (a) pedagogo (a). Nesse sentido, a Comissão criou documentos e atuou na defesa dos cursos de formação, tendo como finalidades: à docência como identidade dos profissionais de educação e a definição de um núcleo integrador nos currículos, buscando estabelecer relação entre fatores teóricos e práticos da formação, além de lutar por uma base comum nacional nos cursos de graduação.

Contudo, no ano de 1989, ocorreu um encontro extraordinário da CONARCFE, a fim de fixar uma posição no que concerne a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A CONARCFE, durante esse encontro, transformou-se em uma associação, uma vez que suas ações estavam possuindo especificidade próprias, e desde o ano de 1990, passou a intitular-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Reflito, nesse momento, que a ANFOPE em seu movimento de resistência e luta está sempre presente na defesa pela educação pública e pela defesa da formação docente de Educação Infantil e Ensino Fundamental em nível superior, guiando-se

pela percepção de que o ensino superior é o melhor lugar de formação para profissionais do campo educacional, objetivando uma formação completa. Essa Associação também pensa uma Educação Básica que com certeza possa ser uma ferramenta de construção de qualidade, que atesta a formação do conhecimento e que seja a viabilidade de superação desse fato excludente.

Após tal reflexão, evidencio que com o ingresso da década de 1990, novas discussões se ampliaram e a formação ganhou maior visibilidade. O (a) pedagogo (a) passa a ter sua formação, isto é, a habilitação específica para o magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, da época. Porém, no que tange a formação acerca da Educação Infantil é importante destacar que os Cursos de Pedagogia abordavam em seu currículo apenas aspectos referentes à pré-escola, como visto na seção anterior.

Vieira (2012) afirma que o processo de reforma do Estado brasileiro, materializou-se em leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos, que contribuíram para mudanças no cenário educacional e que foram evidenciadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Importante sinalizar que após a promulgação dessa LDBEN, com o fortalecimento de políticas educacionais e debates, que a formação específica para atuar na Educação Infantil ganhou força e muitos cursos incluíram aspectos relacionados à educação de bebês e crianças bem pequenas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a formação docente, em nível superior, deu-se apenas em cursos de Licenciatura plena. Nessa acepção, a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 estabelece em seu Art. 7º que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (BRASIL, 2002, p. 4). Assim, fica explícito o movimento para o surgimento da identidade dos cursos Licenciatura, buscando romper com a noção de uma formação em Bacharelado com indício pedagógico.

Carvalho (2012) aponta outro aspecto bastante interessante sobre a LDBEN de 1996, na qual afirma que a formação de professores (as) para a Educação Básica, fez com que o Curso de Pedagogia entrasse em pauta de discussões novamente, pois foi introduzido a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) como uma alternativa de formação docente para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, as orientações contidas na LDBEN acarretaram algumas considerações sobre se o Curso de Pedagogia permaneceria ou não com a formação de professores (as) para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, que lhe tinha sido concedida.

Porém, tal consideração foi solucionada quando o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), publicou o Edital nº 4/97, com o objetivo indicar a manutenção do curso, ao requerer, segundo Carvalho (2011, p. 113) “que instituições encaminhassem propostas para as Novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores a serem elaboradas pela Comissão de Especialistas”. Ainda em 1997 foi aprovada pela SESu o Parecer nº 776/97, que estabelece indicações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. De acordo com Vieira (2012, p. 51) segundo esse parecer “o conselho assume a eliminação dos currículos mínimos, com o argumento de que estes teriam produzido uma excessiva rigidez e fixação detalhada de mínimos curriculares com muitas disciplinas obrigatórias e uma duração de cursos desnecessária”.

Nesta direção, o Conselho Nacional de Educação propôs maior flexibilidade da organização curricular dos cursos de graduação. Assim iniciaram discussões e foi elaborado as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), sob o Parecer CNE/CP nº 05/2005, aprovado no dia vinte e um de fevereiro de 2006, e encaminhado ao Ministro da Educação que culminou seu processo de homologação no mês de abril de 2006, porém no dia quinze de maio de 2006 que as DCNP foram publicadas no Diário Oficial da União (DOU). Desde então a graduação em Pedagogia tem a docência como base de formação, qualificando o (a) pedagogo (a) para trabalhar como professor (a) de crianças de zero a onze anos, do Curso Normal, de jovens e adultos e gestão escolar.

No contexto contemporâneo, o desafio de, realmente, implementar as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Licenciatura, para além dos documentos legais que os regem, torna-se de suma importância. Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, diversas discussões têm sido realizadas a fim de problematizar os desdobramentos para a formação do (a) pedagogo (a).

As DCNP não deixam claro a concepção de pedagogo (a) que se espera formar, exatamente porque o curso, ao longo de sua história que tem esboçado essa concepção e a peculiaridade do profissional, quebra com a dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura. Conforme discussões tecidas anteriormente, as capacidades e as competências requisitadas ao (a) pedagogo (a) são colocadas de maneira bastante abrangente, pois a partir dessas Diretrizes, o curso forma docente de crianças de zero a onze anos, do Curso Normal, de jovens e adultos e também de cursos técnicos na área de educação e gestão escolar.

Quanto ao perfil do egresso, a ampliação da finalidade do curso trouxe o aumento do perfil desejado. Vieira (2012) mostra que entre os elementos destacados temos: a inclusão da participação em atividades de gestão; a consciência da diversidade, respeitando as diferenças

de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, realização de pesquisas e o trabalho em escolas indígenas e com remanescentes de quilombos. Já no que se refere à carga horária do curso, foi determinada o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Essa carga horária necessita compreender uma formação abrangente em consonância com o quadro docente da instituição e as demandas locais.

Enfim, percebe-se que por mais que as Diretrizes apontem para uma formação generalista, elas abrem a possibilidade de refletir acerca da docência na infância como eixo central na formação do (a) pedagogo (a), que, como já foi mencionado, é uma conquista de grupos que vão compreendendo que precisa-se ter uma especificidade na formação para essa faixa etária. Neste espaço ressalto que seria interessante trazer os princípios das DCNP com relação à formação do (a) pedagogo (a), contudo já fiz referência a tal assunto no início da seção intitulada *Levantamento de pesquisas: outros olhares sobre o tema*.

Com base nas considerações apresentadas, é possível destacar que ao longo dos anos a trajetória do Curso de Pedagogia passou por inúmeros deslocamentos de acordo com o período histórico vivenciado, uma vez que sua característica é reconfigurada conforme os interesses da época. Nesse sentido, na seção seguinte, julgo importante tecer alguns acontecimentos da história do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

4.3. A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Desde o ano de 2007, com a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, reformulou o referido curso, na qual se intitulou Pedagogia – Licenciatura. Porém, ao longo dos anos o Curso de Pedagogia da FURG passou por várias mudanças curriculares na qual foi constituindo perfis de pedagogos (as) diferentes.

Então, buscando compreender sua trajetória é que trago, nesta seção, alguns apontamentos mostrando que o curso esteve presente no momento da fundação da universidade e que ele cumpria, e cumpre até então, um papel fundamental no que tange a formação inicial e continuada de professores (as) na cidade do Rio Grande/RS.

Na década de 1950, em razão da carência de escolas de nível superior no município, uma evasão significativa de estudantes se deslocava a outras regiões à procura de estudos.

Considerando esse cenário e tendo em vista a área industrial da cidade na época, um grupo de empresários dirigido pelo Engenheiro Francisco Martins Bastos, começou a discutir a elaboração de um curso superior. Dessa maneira originou-se a Escola de Engenharia Industrial, a primeira faculdade no município. Contudo, no ano de 1953 o Ministério da Educação e Cultura requisitou que essa escola tivesse alguém que a sustentasse e por isso foi criada a Fundação Cidade do Rio Grande, que após passou a ser intitulada Universidade Federal do Rio Grande – FURG (ALMEIDA, 2004).

Em virtude da demanda social da região e associada aos propósitos da Fundação Cidade do Rio Grande outras faculdades surgiram na cidade, como por exemplo a Faculdade Ciências Políticas e Econômicas e a Faculdade de Direito. E, em razão do laço criado com a cidade vizinha de Pelotas, a Mitra Diocesana de Pelotas em 1960 propôs a criação da Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande com a oferta dos cursos de Filosofia e Pedagogia, na qual teve seu funcionamento autorizado em janeiro de 1961 pelo Decreto nº 49.963. Mas no decorrer dessa década cursos como Letras com habilitação para inglês e francês; Matemática; Estudos Sociais e Ciências também foram autorizados para funcionamento nessa faculdade. Nesse sentido, Alves (2004, p. 83-84) pontua que:

A Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande seguia a senda trilhada pelas demais instituições de ensino superior até então criadas nesta cidade e que culminaram com a criação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, ou seja, era fruto de esforços e mobilizações individuais e coletivas dos mais diversos segmentos da comunidade visando a dotar o município e a região de estabelecimentos educacionais que permitissem a formação técnica de profissionais e o aprimoramento cultural da população. No caso da Faculdade de Filosofia, ela marcava a gênese de vários cursos de licenciatura das mais diversas áreas do conhecimento humano, ou seja, Pedagogia, Filosofia, Letras, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, os quais constituíram o embrião dos cursos que no futuro, já à época da FURG, viriam ser os responsáveis pela formação de professores. Aliás, esta foi a motivação precípua da Faculdade de Filosofia, preencher as lacunas existentes quanto ao quadro docente a atuar na comunidade rio-grandina e em sua zona de abrangência, bem como qualificar os professores que já atuavam nas redes pública e privada.

Como mostrado, havia um número significativo de cursos superiores até o final de 1960. Vieira (2012) afirma que a Fundação Cidade do Rio Grande conduziu debates sobre a criação de uma universidade da zona sul do Estado no município. Em 20 de agosto de 1969 é autorizado pelo Decreto-Lei nº 774 e assinado pelo Presidente da República Arthur da Costa e Silva o funcionamento da Universidade do Rio Grande. Esse Decreto-Lei, em seu Art. 2º, parágrafo primeiro, afirma que a universidade “será uma fundação de direito privado, com

autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da legislação federal e do seu estatuto”. Complementando esse Decreto, no Art. 3º temos que:

Art. 3º A Universidade do Rio Grande será constituída das seguintes unidades, reconhecidas:

- I - Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande (federal);
- II - Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande (municipal);
- III - Faculdade de Direito "Clóvis Bevilacqua";
- IV - Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande;

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de que trata o artigo passam a denominar-se, respectivamente, Faculdade Federal de Engenharia Industrial, Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mantida a designação da Faculdade de Direito.

§ 2º A Faculdade de Medicina do Rio Grande deverá integrar-se na Universidade do Rio Grande, assim que venha a ser legalmente reconhecida.

Durante esse processo de construção da Universidade do Rio Grande foi aprovado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande como entidade mantenedora em outubro de 1969. Porém, no ano de 1987 a universidade passou a ser pública e designou-se Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Essa época marca também, a definição, pelo Conselho Universitário, da Filosofia e Política para a Universidade do Rio Grande. Através de tal definição, a universidade assume como aptidão institucional o Ecossistema Costeiro, que guiará as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a universidade passou por uma revisão de estatuto e de estrutura organizacional em 2007, passando a nomear-se Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Ela tem como missão promover o avanço do conhecimento e desenvolver a educação de maneira plena e integral, formando profissionais aptos a contribuir para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade (FURG, 2011).

Conforme o seu Projeto Pedagógico Institucional, a universidade se constitui como um lugar plural de construção de diferentes percepções de mundo devendo considerar e defender a diversidade e as diferenças como formativas das culturas e dos saberes, a fim de fortalecer as identidades dos indivíduos. Ademais, estrutura-se em um conjunto de relações sociais e humanas, um centro de socialização e produção de culturas e conhecimentos e, por esta razão, não pode ser concebida fora do contexto em que está inserida a realidade contemporânea.

Após compreender como se deu o processo de emergência da FURG e do Curso de Pedagogia nessa instituição, passo agora para a contextualização de algumas propostas curriculares do referido curso bem como suas habilitações. Todavia, julgo necessário salientar

que irei me deter nas ofertas dos Cursos de Pedagogia na modalidade presencial com oferta regular, pois a FURG oferece o curso na modalidade a distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil²¹ (UAB).

Nos 50 anos da FURG, a formação oferecida pela graduação em Pedagogia teve diferentes habilitações, a saber: formação para trabalhar nas matérias pedagógicas do Magistério, pré-escola, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, formação de orientadores, administradores, supervisores e inspetores educacionais. Nesse sentido, percebe-se que as mudanças ocorridas no currículo do Curso de Pedagogia não se deram de maneira isolada, muito pelo contrário, elas seguiram os debates nacionais sobre a formação desses profissionais.

Em paralelo a toda discussão nacional, Vieira (2012) mostra que “em 1983, na FURG foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade a Resolução nº 5/1983, que estabeleceu a extinção da oferta das habilitações Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar e Orientação Educacional”, ficando estabelecido que as mesmas passariam a ser oferecidas por meio de Cursos de Pós-Graduação, em Nível de Especialização. A Resolução previa três habilitações: Magistério para a pré-escola; Magistério para as Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau e Magistério para a Educação Especial sendo estabelecido que essas habilitações precisariam ser desenvolvidas ao mesmo tempo com a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau. Desde então, a FURG ofertou o Curso de Pedagogia apenas com a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau. Medeiros (1999) comenta que a partir daí foi dado início a um longo processo de estudos e discussões, com a participação de docentes e discentes, com vistas à elaboração de uma proposta pedagógica para os novos cursos.

Importante salientar que o término das habilitações de especialistas em nível de graduação aconteceu devido a dois motivos: “1) excesso de pessoal formado sem aproveitamento, uma vez que não havia concurso específico para especialistas; 2) tempo reduzido para a formação conjunta do professor das disciplinas pedagógicas do ensino de 2º grau e do especialista” (MEDEIROS, 1999, p. 83).

Entretanto, a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau teve duração de quatro anos até ser aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão uma nova organização curricular para o curso. Assim, no ano de 1988 o Curso de Pedagogia da FURG passou a ter habilitações para as séries iniciais do 1º Grau no turno da manhã e para

²¹ No ano de 2019 os pólos que ofereciam o Curso de Pedagogia eram Esteio, Sapiranga, São Lourenço do Sul e Santo Antônio da Patrulha.

a pré-escola no turno da noite, permanecendo a habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau como apostilamento às novas habilitações (VIEIRA, 2012). Essas novas habilitações foram criadas tendo em vista a elevada procura de docentes pelo ensino superior e pela falta de formação peculiar para o magistério, nas séries iniciais e na pré-escola. Naquele período também se compreendeu que o desenvolvimento do ensino ofertado nas Séries Iniciais perpassava pela formação ligada às teorias e práticas capazes de alfabetizar e abranger os conhecimentos dessa etapa educacional.

Quanto a estrutura curricular para pré-escola e séries iniciais é importante destacar que nos dois primeiros anos se tinha uma formação abrangente, composta por um núcleo comum a partir de disciplinas de Sociologia, História da Educação, Psicologia e Filosofia. Já nos últimos dois anos o currículo possuía características próprias, com disciplinas direcionadas para cada área. No que se refere ao apostilamento da habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau, os discentes precisariam cursar nas duas habilitações uma disciplina de Ensino de 2º Grau e escolher fazer a disciplina prática em Escola de 2º Grau, entre as áreas de Psicologia, Sociologia ou Didática.

Em 1995, com a Deliberação nº 23/1995, foi aprovada outra reformulação no Curso de Pedagogia. Tal mudança estipulou que:

A partir do ano de 1996 fosse reativa da oferta da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau no turno da noite e o oferecimento da Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau e Pré-Escola passasse para o turno manhã, sendo mantida a oferta Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau e Séries Iniciais do Primeiro Grau no turno da manhã (VIEIRA, 2012, p. 70).

Essa alteração é devido à dificuldade que se tinha para fazer estágios na pré-escola, pois devem ocorrer no período o dia, embora os estudantes realizem o curso à noite.

Alguns anos depois, objetivando atender as recomendações da LDBEN e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que instituíram as diretrizes curriculares para cursos de formação docente, o nome do curso modificou, respectivamente, de Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau e pré-escola e do Magistério das Matérias Pedagógicas de Ensino do 2º Grau e Séries Iniciais do 1º Grau para Curso de Pedagogia - Educação Infantil e Curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo Deliberação nº 25/2002. Além disso, no final do ano de 2003 a universidade extinguiu a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio - Modalidade Normal pelo empecilho em inserir os egressos desse curso no mercado de trabalho.

No ano seguinte, foi validada uma nova reformulação, na qual o Curso de Pedagogia - Educação Infantil disponibilizou 45 vagas no turno da manhã a partir de 2005. Por outro lado, o Curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental não foi mais ofertado na parte da manhã, mas oferecido no turno da noite com também 45 vagas.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006, foi preciso estabelecer mais uma alteração curricular, pois a legislação visava acabar com as habilitações e propunha a formação de um pedagogo generalista. Sendo assim, o curso passou a se chamar Pedagogia – Licenciatura. Desde então, o currículo passou por algumas alterações objetivando sempre a melhoria da qualidade do curso. Atualmente, ele é reconhecido pela Portaria nº 286 de 21 de dezembro de 2012 e oferece anualmente 45 vagas, por meio do Sistema de Seleção Unificada²² (SISU), para turmas no turno da manhã e à noite.

No ano de 2014, portanto, foi apresentada uma proposta curricular com o intuito de atender os interesses diversos do momento histórico no que se refere à formação qualificada dos (as) futuros (as) pedagogos (as). Nessa direção, a referida proposta atentou não somente para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, mas também para as novas deliberações, resoluções e pareceres referentes à inclusão de novas temáticas nos currículos de formação de professores (as). Essa proposta ainda visou considerar as discussões sobre aspectos étnico raciais, ambientais, de gênero, de sexualidade e de inclusão. Ademais, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2018, p. 11) evidencia que:

As alterações propostas também procuraram viabilizar uma reivindicação histórica de estudantes e docentes do curso que apontavam a necessidade de maior interação com o futuro espaço de atuação, a escola. Há então, todo um esforço em contemplar o currículo com uma carga horária e com disciplinas específicas que promovem a entrada dos estudantes nas instituições de ensino, no dia-a-dia escolar, desde o primeiro ano do curso. Esta relativa novidade também vai ao encontro dos estudos do campo da formação docente e das disposições dos documentos legais que enfatizam a aproximação do “*lócus*” de atuação como pressuposto de uma formação mais qualificada.

O processo de alteração foi encaminhado no mesmo ano para o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA) e foi aprovado no dia 10 de outubro de 2014, resultando na Deliberação nº 019/2014. Assim, as alterações curriculares passaram a ser implantadas a partir do 1º semestre do ano de 2015.

Porém, no ano de 2015 o desenvolvimento da nova alteração curricular foi acompanhado pela coordenação do curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e

²² O SISU é o sistema informatizado do MEC por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio.

perceberam algumas particularidades, que deviam ser mais bem especificadas em Deliberação. Então no ano seguinte alguns ajustes foram feitos nesse currículo, os quais passaram a constar na Deliberação nº 012/2016 do COEPEA que propôs excluir algumas disciplinas e criar e incluir no currículo outras.

As alterações buscam sempre ir ao encontro de esforços de qualificação profissional. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura (2018) da FURG, entende-se que as últimas alterações revelam toda a preocupação do NDE em estar atento às demandas de nosso tempo, ao compromisso com a formação docente e visando atender o que estabelece a legislação. Ainda, conforme o referido documento, destaca-se que o currículo atualmente está organizado por meio de três Núcleo de Estudos Integradores.

O primeiro núcleo, denominado Núcleo dos Estudos Básicos, busca situar o ser social no tempo e no espaço atual, perante questões relevantes da educação, estabelecendo articulações com o passado e o futuro. Esse núcleo também favorece o conhecimento da realidade em que o processo educativo está inserido além de fomentar reflexões que permitem pensar proposições e perspectivas educativas desde o início do curso. As disciplinas integrantes desse núcleo são: Elementos Sociológicos da Educação; Organização do Trabalho Acadêmico; Psicologia da Educação; História da Educação I; Didática; Estudos Sócio-antropológicos da Infância e da Juventude; Elementos Filosóficos da Educação; Produção Textual; Organização do trabalho pedagógico; História da Educação II; Psicologia da Infância e da Adolescência; Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas da Educação; Fundamentos e Metodologia dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I; Linguística e Alfabetização; Arte e Linguagens na Educação; História e Metodologia da Alfabetização para crianças, jovens e adultos; Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II; Gestão Educacional; Metodologia do ensino em Ciências Sociais para crianças, jovens e adultos I; Metodologia do ensino em Ciências para crianças, jovens e adultos I; Metodologia da Alfabetização para crianças, jovens e adultos; Metodologia do ensino em Matemática para crianças, jovens e adultos I; Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II; Metodologia do ensino em Língua Portuguesa para crianças, jovens e adultos I; Libras I; Metodologia do Ensino em Ciências Sociais para crianças, jovens e adultos II; Metodologia do ensino em Matemática para crianças, jovens e adultos II; Metodologia do ensino de Ciências para crianças, jovens e adultos II; Cotidiano da Educação Infantil; Metodologia do ensino da Língua Portuguesa para crianças, jovens e adultos II; Libras II; Educação de crianças de 0 a 3 anos; e Psicologia da Educação Especial.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos é o segundo núcleo que leva em consideração a atividade docente como um trabalho inserido em um contexto de mundo e em um cotidiano escolar. Esse cotidiano é analisado tomando por referência as práticas e metodologias educativas realizadas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional. Esse núcleo ainda retoma as discussões realizadas no núcleo anterior buscando articular com o cotidiano pedagógico e com algumas temáticas específicas da formação. Fazem parte desse núcleo as disciplinas de: Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças; Jogos, Brinquedos e Culturas; Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação; Literatura Infantil e Juvenil; e disciplinas optativas²³.

Já o terceiro núcleo é intitulado de Núcleo de Estudos Integradores no qual intenta discutir as experiências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, considerando a real situação deste nível de ensino através do seu histórico. Outrossim, esse núcleo evidencia os desafios atuais no sentido de gestar proposições educacionais. Ainda realiza discussões propostas educativas com base nas reflexões e estudos realizados e analisa o fazer pedagógico. Ele ainda propõe perspectivas de atuação do (a) pedagogo (a), sua inserção no contexto de mundo, no cotidiano educacional e no trabalho docente, configurando-se em projetos educacionais. Entre as disciplinas integram esse núcleo estão: Atividades de Iniciação à Docência I; Atividades de Iniciação à Docência II; Atividades de Iniciação à Docência III; Atividades de Iniciação à Docência IV; Atividades de docência I, Atividades de docência II; Estágio I; Trabalho de Conclusão de Curso I; Seminário de Estágio; Estágio II; e Trabalho de Conclusão de Curso II.

Além de destacar os Núcleo de Estudos Integradores é importante ainda apontar que o Curso de Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG contém 3.350 (três mil e cinquenta) horas a serem integralizadas durante quatro anos, ou seja, oito semestres. No total das horas estão compreendidas 570 (quinhentos e setenta) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, dando garantia de prioridade à atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 480 (quatrocentos e oitenta) horas de Prática Pedagógica e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos (as) estudantes.

²³ As disciplinas optativas ofertadas são: A Criança e a Educação Física; Educação e Trabalho; Educação Profissional de Jovens e Adultos; Educação a Distância; Psicopedagogia do Adulto; Oficinas de Brinquedos; Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular e Movimentos Sociais; Gêneros e Sexualidades nos espaços educativos; Mídias e Educação; e Múltiplas linguagens na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Enfim, após comentar brevemente acerca do surgimento da FURG – mostrando que o curso esteve presente no contexto da fundação da universidade –, acerca das reformulações curriculares do Curso de Pedagogia e sua composição curricular atual, pontuo a potência do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE) na reformulação dos Cursos de Pedagogia da FURG, com o desenvolvimento de pesquisas que têm contribuído de forma significativa para a discussão do currículo destes cursos. Por esse motivo, nos parágrafos a seguir, irei relatar algumas informações²⁴ acerca desse Núcleo a fim de contextualizar o leitor para futuras discussões.

No ano de 1996, as professoras da FURG, Deborah Thomé Sayão e Ana Cristina Coll Delgado, após terem participado do Núcleo de Educação de zero a seis anos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, durante a realização do curso de pós-graduação em nível de Mestrado, retornaram com o firme propósito de criar um grupo de pesquisa semelhante na universidade. O Núcleo de Estudo em Educação de zero a seis anos da UFSC apoiou a iniciativa de criação de um espaço com os mesmos fins e colocou-se à disposição de realizar o intercâmbio necessário à formação de um novo núcleo. Ao retornarem para a FURG, juntaram-se ao grupo, as professoras Olga Miranda, Maria Renata Alonso Mota e Cleuza Maria Sobral Dias, também da universidade. Ainda se juntou ao grupo como colaboradora, a professora Simone Santos de Albuquerque, tendo em vista que na época ainda não integrava o corpo de docentes da FURG. Pouco tempo depois, a professora Simone Santos de Albuquerque ingressou como professora efetiva do quadro de docentes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e continuou integrando o Núcleo.

Assim, em 1996, foi criado o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos – NEPE, um projeto indissociável com o objetivo de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como foco, a infância e a educação de zero a seis anos. O NEPE, que também é cadastrado junto ao CNPq como grupo de pesquisa surgiu com o propósito de contribuir de maneira efetiva para a melhoria da qualidade da Educação Infantil em Rio Grande e municípios vizinhos. Nesse sentido, desde sua criação, o NEPE desenvolve inúmeros projetos de extensão que têm como objetivo a formação continuada de professoras de Educação Infantil.

No que diz respeito à pesquisa, em 1997, as professoras integrantes do NEPE iniciaram um estudo que objetivava levantar dados sobre as instituições de Educação Infantil do município do Rio Grande/RS, das profissionais e das crianças que as frequentavam,

²⁴ Essas informações foram retiradas do site <<https://nepe.furg.br/>>.

intitulado *Caracterização da Educação Infantil no município do Rio Grande - RS*²⁵. O estudo foi motivado pela carência de dados acerca da oferta da Educação Infantil no município do Rio Grande naquele contexto. Os resultados dessa pesquisa acabaram desencadeando o estudo intitulado *Demanda por Creches e Pré-Escolas no Município do Rio Grande*²⁶, também desenvolvido pela equipe de pesquisadoras do NEPE. Os resultados destas pesquisas iniciais provocaram outros questionamentos que acabaram resultando em outros estudos que foram ou são desenvolvidos coletivamente pela equipe do NEPE, ou por cada pesquisadora individualmente.

O NEPE, ao longo dos anos, foi agregando outras pesquisadoras, estudantes de graduação e pós-graduação, bem como colaboradoras e, neste movimento, suas linhas de ação e temáticas abordadas foram se reconfigurando e ampliando. Esse movimento fez com que as ações de ensino, pesquisa e extensão do NEPE acabassem voltando-se não só para as questões relacionadas à Educação Infantil, mas também para os processos de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso resultou que, no ano de 2011, o nome fosse alterado para Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE.

O NEPE²⁷ atualmente, é composto por seis linhas de pesquisa, a saber: Alfabetização e letramento na infância; Currículo, tempos e espaços educativos; Formação de professores/as da infância; Educação e processos de in/exclusão; Infância, crianças e culturas infantis; Políticas públicas da Educação Infantil. As temáticas investigadas abrangem estudos sobre culturas infantis; articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; processos de formação docente; inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos; e as lógicas e culturas de educação das crianças pequenas nos contextos familiares.

Ao longo de sua trajetória, o NEPE tem participado de ações com grupos de pesquisa de diferentes Universidades do sul do Estado, bem como, de mobilizações políticas com relação à Educação Infantil. Além destas ações, cabe ressaltar que o NEPE, ao longo de sua existência realizou estudos sistemáticos acerca das disciplinas e do Curso de Pedagogia, participando ativamente de todas as discussões referentes às alterações curriculares deste curso.

²⁵ A pesquisa foi coordenada pelas professoras Deborah Thomé Sayão, Ana Cristina Coll Delgado e Maria Renata Alonso Mota.

²⁶ Esta pesquisa foi coordenada pelas professoras Maria Renata Alonso Mota e Simone Santos de Albuquerque.

²⁷ O Núcleo é coordenado atualmente pelas professoras Maria Renata Alonso Mota e Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

Após trazer algumas informações a respeito do NEPE proponho-me tecer as análises da pesquisa no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES PARA A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Temos que conhecer as condições históricas que motivam nossa conceituação. Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente (FOUCAULT, 2005, p. 232).

As palavras de Foucault expressam bastante sobre a intencionalidade deste capítulo. Trata-se de percorrer alguns caminhos históricos que colaborem para responder minhas inquietações mencionadas no primeiro capítulo desta Dissertação.

Foucault (2005), no trecho citado para a abertura deste capítulo, reconhece que precisamos compreender as condições históricas que permitiram a constituição de determinados elementos no presente. Desta maneira, lançar um olhar histórico para entender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas se torna importante.

A necessidade de utilizar a história para compreender o momento presente que vivemos foi tomando forma na medida que me encontrava com determinados materiais coletados e isso foi me permitindo estabelecer um percurso plausível para compreender alguns aspectos que dizem respeito à proveniência e às condições de emergência da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Tenho consciência que essa responsabilidade parece ousada, e admito: Ela se mostrou como um enorme desafio! No entanto, de maneira simultânea em que entendia os obstáculos desse processo, enxergava também a sua potencialidade. Enfim, esse é o desafio que me acompanhará nas páginas seguintes.

Isso posto, com base na imersão detalhada nos materiais coletados, apresento os eixos de análises deste estudo. O primeiro eixo temático é referente aos fios históricos acerca do que levou o Curso de Pedagogia a oferecer a Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Já o segundo eixo aborda os deslocamentos operados na Educação Infantil no currículo do referido currículo.

5.1. TECENDO OS FIOS HISTÓRICOS ACERCA DA EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Início este primeiro eixo de análise reafirmando que irei lançar um olhar genealógico sobre o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, destacando os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa esse currículo no que diz respeito à Educação Infantil, especialmente quanto a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas. Para isso, focalizei a história evidenciando acontecimentos, fatos, fragmentos de diferentes épocas que auxiliam a compreender tal objetivo.

Contudo, tenho a clareza de que não é possível, e nem o intuito desta pesquisa, dar conta detalhadamente de todos os fatores históricos. O que se coloca em evidência é o que é considerado condição para a emergência dessa etapa educacional. Todavia, evidencio também que não vou dar conta de elencar todos os aspectos que possibilitam a entrada da Educação Infantil no currículo da FURG. Nem é esse meu propósito.

Por esse motivo, anuncio que nesta seção irei elencar alguns aspectos que percebi que constituíram algumas das condições que possibilitaram a entrada da Educação Infantil no currículo. Uma delas é uma condição externa, isto é, um movimento mais amplo que está relacionado com o contexto nacional de reconhecimento da infância como um sujeito de direitos. Outro aspecto possível de visualizar é a existência de uma condição interna, que tem relação com o movimento das profissionais da Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE). Me refiro as profissionais da Educação Infantil, pois antes da existência desse núcleo, algumas professoras, posteriormente fundadoras do NEPE, já lutavam pela entrada da Educação Infantil no curso.

Porém, antes de abordar tais condições, considero relevante retomar algumas questões que foram mencionadas no capítulo anterior. Inicialmente o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG graduava especialistas para a educação, com a habilitação para as áreas de Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar e Orientação Educacional, concomitantemente com a formação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau. Vieira (2012) ressalta que o currículo desses cursos era bastante generalista e admitia aos egressos atuar na docência de disciplinas de caráter variados, como por exemplo a História, Sociologia, Filosofia, Psicologia e as disciplinas próprias do Magistério – atual Curso Normal.

Buscando atender os requisitos da época, no ano de 1983 a Resolução nº 5/1983 extinguiu a oferta das habilitações Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar e Orientação Educacional, determinando que tais habilitações seriam oferecidas através de Cursos de Pós-Graduação, em Nível de Especialização. Essa Resolução previa ainda a implantação de novas habilitações, dentre elas, Magistério para a pré-escola, sendo oferecida, assim como as demais habilitações, articuladas com a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau.

Então, ao me deparar com os materiais de análise, constatei que a partir desse momento iniciou-se uma grande mudança no que tange a elaboração de uma proposta pedagógica para o Curso de Pedagogia, uma vez que começa emergir algumas condições externas que possibilitaram a entrada da Educação Infantil no currículo. Assim, pode-se dizer que esse período foi o começo de estudos e debates em prol desse intuito. Isso é comprovado por meio da *Ata do Colegiado do Curso de Pedagogia da FURG nº 9/1982*, uma vez que passa a haver uma preocupação em atender a política estabelecida pelo MEC onde a Educação Básica começa a ser prioridade.

Esta reformulação permitirá o aperfeiçoamento dos professores que se dedicam a este fator da Educação Básica. Esta reformulação é justificada pela necessidade de se preparar recursos para os 1ºs anos de educação em nível superior, bem como dar atendimento a atual política do MEC, que dá prioridade a Educação Básica (ATA DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG Nº 9/1982).

Nessa direção, é possível perceber, através da *Proposta curricular para as novas habilitações do Curso de Pedagogia (s/d)*, que seria apropriado pensar em perspectivas de trabalho continuado e propostas de ação tendo em vista a formação do professor para a pré-escola e séries iniciais em nível superior. Nesse sentido, o Art. 29º da Lei 5692/71 estabelece que “a formação de professores para o ensino de 1º e 2º grau será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças de cada região do país”. Visto isso, apresento a seguir um excerto do documento citado acima para mostrar o movimento que estava sendo operado no sentido da visibilidade da importância de se pensar em uma educação voltada a esta etapa educacional:

Os mais flagrantes problemas do sistema educacional brasileiro, bem como a repetência e a evasão estão centrados nas séries iniciais da escola de 1º grau e a ação do bom professor merece considerável influência para minimizá-los. Torna-se então, não apenas possível, mas também conveniente, que se pense na formação para a pré-escola em nível superior, dada a importância da educação que se processa nos primeiros anos de escolarização como base de todo o conhecimento e da formação de hábitos, habilidades e atitudes (PROPOSTA CURRICULAR PARA AS NOVAS HABILITAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA, S/D) .

Esse excerto me remete a fala de Fernando Haddad (Ministro da Educação durante os anos de 2005 até 2012) em uma audiência, na Câmara dos Deputados no ano de 2009, que diz o seguinte: “É justamente a falta de acesso à pré-escola que induz ao fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à repetência elevada, ao analfabetismo de crianças de 8 a 14 anos” (HADDAD, 2009, p. 07).

As proferidas palavras de Haddad remete a concepção do papel salvacionista que é conferido à pré-escola, pois ela é notada como uma forma possível de salvação para os problemas que envolvem a educação no país. A partir desses excertos percebo que ainda que uma das portas de entrada para a Educação Infantil seja a percepção da infância a partir de seus direitos, o foco não é para a pré-escola. De acordo com os discursos que foram veiculados, era necessário investir na pré-escola, mas com foco nos anos posteriores. Ou seja, seria importante investir na pré-escola, mas como forma de preparação para as séries iniciais da escola de primeiro grau.

Para além da fala de Haddad, é possível, então, evidenciar ainda uma propagação de discursos que parece perpassar a sociedade e que também defende a da pré-escola como instrumento facilitador de investimento em capital humano. Assunto esse que será apresentado nas páginas seguintes.

Retomando a reflexão sobre alguns movimentos que constituíram condições de possibilidade para a entrada da Educação Infantil no currículo destaco que em virtude da falta de formação própria para o magistério, tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais, e em função da procura elevada de professores (as) pelo ensino superior, no ano de 1987 foi aprovada uma nova organização curricular para o curso. Foi extinto o antigo currículo e emergiu, em 1988, no currículo do Curso de Pedagogia da FURG a habilitação para pré-escola e as matérias pedagógicas do 2º Grau como apostilamento à nova habilitação.

Levando isso em consideração, o *Relatório para reconhecimento do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena – habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e séries iniciais e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e pré-escola (1991)*

afirma que as modificações propostas para o Curso de Pedagogia aparecem também compartilhadas como uma necessidade da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC) da época, mostrando que o município da cidade do Rio Grande/RS, assim como a universidade, estava tendo um olhar atento para as modificações ocorridas naquele período. Pode-se observar isso no quadro a seguir:

[...] é compartilhada também pelas necessidades da 18ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), as quais juntamente com a universidade, buscam a melhoria da qualidade do ensino, oferecendo uma base cultural que assegure a capacidade de manejo de conhecimentos necessários, tanto de natureza geral, como didático pedagógico, o que sem dúvida resultará em maiores benefícios para o binômio ensino-aprendizagem (RELATÓRIO PARA RECONHECIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA – HABILITAÇÕES: MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E SÉRIES INICIAIS E MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E PRÉ-ESCOLA (1991).

Nessa direção, trago novamente o *Relatório para reconhecimento do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena – habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e séries iniciais e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e pré-escola (1991)* para destacar alguns aspectos que possibilitaram a emergência desta nova composição curricular:

Em face das mudanças sociais, econômicas e culturais que vem se processando nos últimos tempos a educação pré-escolar reveste-se de uma importância cada vez mais significativa. Por isso, entende-se que deve também constituir um campo de estudo a ser incluído como habilitação específica no Curso de Pedagogia.

[...] O interesse por tais cursos vem crescendo extraordinariamente, enquanto também a expansão do atendimento às crianças dessa faixa etária de desenvolvimento vem sendo cada vez maior através da pré-escola, creches e jardins ou programas especiais.

[...] há uma procura cada vez mais crescente de pais que disputam uma vaga para seus filhos nas classes de pré-escola (RELATÓRIO PARA RECONHECIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA – HABILITAÇÕES: MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E SÉRIES INICIAIS E MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU E PRÉ-ESCOLA (1991).

A Comissão do Curso de Pedagogia, percebendo que a preparação para atender as necessidades, apresentadas no quadro exposto acima, não estava sendo realizada de maneira sistemática, assinala a importância de se ter uma habilitação em pré-escola.

Assim, o Curso de Pedagogia habilitação pré-escola surgiu principalmente em razão da necessidade de formar profissionais qualificados para o exercício do magistério com crianças na faixa etária de quatro a seis anos. Ele funcionava no período da noite, pois desse modo possibilitava o ingresso de alunos trabalhadores atuantes em diversas áreas, que buscavam formação em nível superior, em muitos casos, sem a intenção de exercer o magistério. Porém, a gama de diversidade de ambientes de trabalho dos alunos dificultava suas participações em atividade inerentes ao curso, como: a realização de observações em escolas, as práticas de ensino e estágio que precisava acontecer no período do dia. Em decorrência disso, a partir do ano de 1996, o curso passou a ser ofertado no turno da manhã. Isso foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão por meio da Deliberação nº 23/1995.

Também é possível destacar que a organização curricular desse curso, nos dois primeiros anos, oferecia uma formação mais abrangente, integrando um núcleo comum e tendo como base disciplinas de Psicologia, Sociologia e Filosofia. Já nos dois últimos anos o currículo apresentava características específicas para a formação²⁸.

Nesse espaço ainda chamo atenção para a procura de pais que disputam uma vaga na pré-escola para seus filhos. Entretanto, reflito para o fato de que isso pode ter ocorrido em virtude de alguns fatores vivenciados durante aquele período histórico.

Um fator está relacionado com os elevados índices de inflação, de miséria e pobreza no país na década de 1980. E, ter uma criança em uma instituição significava diminuir o custo de sua manutenção em sua residência em termos de alimentação. Já o outro fator acredita-se que é em razão de uma nova emergência acerca da configuração do sujeito infantil, pois na década já mencionada, temos uma configuração vigente a respeito dos direitos da criança com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Desta forma, pretendo mostrar sobre como esta foi ganhando espaço no decorrer dos anos.

Por isso, a finalidade desta parte da escrita é perceber os deslocamentos ocorridos ao longo da história da infância, especialmente destacando como as crianças ganharam visibilidade no campo das políticas públicas, vista como sujeito de direitos e tornando-se, então, alvo de novas formas de governo desde seu nascimento. Com base nos materiais que pretendi investigar neste estudo, vejo o governo da infância por meio de estratégias diferentes, e, de acordo com Gallo (2013, p. 207) “qualquer criança, vivendo em um Estado democrático, está instrumentalizada, governada, ainda que o veículo desta instrumentalização

²⁸ As características próprias desse currículo serão abordadas na próxima seção.

seja a afirmação dos seus “direitos”. Por esta razão, ao exibir algumas leis que tem o foco na infância, anseio compreender esses deslocamentos sobre o governo da infância.

Conforme afirmei em seções anteriores, a criança, anteriormente à Constituição Federal de 1988, não era vista como um sujeito de direitos. O direito era muito mais relacionado a mãe trabalhadora que precisava de um lugar para que seu filho ficasse durante sua jornada de trabalho. Albuquerque (2013) salienta que a afirmação desse direito e de sua efetivação foi resultado de reivindicações lideradas pela sociedade civil organizada, representada, entre tantos grupos, pelo movimento feminista, pelo movimento de professores e pesquisadores da área e pelos organismos governamentais.

No decorrer dos anos inúmeras ações para preservar a população infantil foram emergindo. Então, a Constituição se configura como um símbolo social, pois apresenta o aumento dos direitos civis e as garantias básicas dos indivíduos, do mesmo modo que também lista como prioridade os direitos das crianças. Para Vogel (2009) a década de 1980 é vista como uma era de grandes modificações no que dizer respeito às políticas de atendimento à infância.

A Constituição, reforçada pelo Art. 227º, assegura a proteção integral a criança:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esse documento também é apontado como sendo o mais aperfeiçoado no que tange à garantia dos direitos dos sujeitos brasileiros. Além disso, ele frisa o crescimento do olhar concedido à infância, isto é, a partir de então a infância ocupa um lugar relevante nas disposições abarcadas nessa Constituição. No texto denominado *A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969*, Bernardo Leôncio Moura Coelho (1998) lança um olhar genealógico para as Constituições anteriores. Ele afirma que “até a Constituição de 1969, a criança não era tratada como sujeito de direitos, sendo seguida a teoria da situação irregular, contida no Código de Menores, tendência essa rompida com a Constituição de 1988 e complementada com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente” (COELHO, 1998, p. 94).

Em diversos campos, na atual Constituição, há princípios ligados à criança, mostrando que a infância tem direitos sociais garantidos, como a educação, saúde, moradia, lazer,

trabalho, segurança, entre outros. Assim, trago Gallo (2015), que destaca que a Constituição de 1988 é o marco jurídico, na qual a cidadania é apresentada como o princípio fundamental, ficando anunciada como a “constituição cidadã”. Para evidenciar isso, o referido autor traz uma discussão sobre a governamentalidade, abordando-a como uma governamentalidade democrática. De acordo com Gallo (2015, p. 336):

O termo “governamentalidade democrática” não foi utilizado por Foucault, talvez porque, no contexto da modernidade europeia, fosse óbvio demais articular governamentalidade e democracia. Porém, ele faz todo o sentido na história recente do Brasil, após mais de duas décadas de regime de exceção e no contexto dos esforços de construção de uma redemocratização do país.

Em razão de toda essa redemocratização, a governamentalidade democrática compõe-se de uma engrenagem constituída por:

Uma sociedade civil organizada, face ao Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política (GALLO, 2015, p. 337).

Ademais, é importante perceber que uma governamentalidade democrática acarreta um controle social sobre os sujeitos por meio do controle sobre as populações. Logo, Rever (2005, p. 30) diz que “o controle é essencialmente uma economia do poder que gerencia a sociedade a partir de modelos normativos globais integrados num aparelho de Estado centralizado”. Diante disso, é instalado um sistema de individualização, que passa a atingir cada sujeito. E é nesse contexto que “no caso da criança, a afirmação de sua cidadania, de seus direitos, é uma maneira de torná-la governável, afirmando sua “maioridade” governável pelos pais, pela escola, pelo Estado” (GALLO, 2015, p. 341).

Paralelamente a essas discussões, apresento excertos que comprovam a potência de condição externa operando no currículo do Curso de Pedagogia da FURG. Para isso utilizo trechos da entrevista realizada com as professoras Olga e Simone, destacando alguns elementos bastante importantes quanto aos aspectos que levaram a Universidade Federal do Rio Grande – FURG a oferecer a Educação Infantil, vejamos no quadro a seguir:

[...] hoje olhando para a história vejo muita influência de educadores da universidade que sentiram a necessidade de uma formação para a Educação Infantil indo em direção aos movimentos da época, como a LDBEN e a Constituição Federal de 1988 [...] esses movimentos externos a universidade, junto com a sensibilidade de professores, fez com que a pré-escola e depois a Educação Infantil fosse ganhando força no curso (PROFESSORA OLGA).

Em conjunto com a LDBEN/1996 a gente estava lutando para Educação Infantil ser Educação Básica, ou seja, a primeira etapa da Educação Básica consolidando como uma área, um campo de saber de conhecimento. [...] A gente estava consolidando uma concepção de Educação Infantil no início da década de 2000 e, para consolidar essa concepção precisava concretizar isso no currículo (PROFESSORA SIMONE).

As professoras quando fazem referências aos movimentos externos, trazem também algumas condições de possibilidades para a emergência da Educação Infantil no currículo do curso. Ressalto que a circulação desses discursos se deu em virtude de movimentos realizados no período de reformulação do Curso de Pedagogia da FURG. Os primeiros apresentados foram referentes a força da promulgação da Constituição Federal de 1988 – problematizado anteriormente – e, acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.

Essa Lei apresenta os deslocamentos e avanços em relação à Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, a sua primeira versão surgiu no ano de 1961 a partir da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Nela há uma referência para a educação pré-primária, no qual o atendimento a infância será dado em escolas maternas ou jardins de infância. Nesta Lei ainda consta a responsabilidade de empresas que empregam mães de crianças menores de sete anos, a manter, particularmente ou em conjunto com os poderes públicos, instituições de educação primária (BRASIL, 1961). Contudo, a Lei de 1961 não menciona à educação das crianças menores de três anos. Já na Lei nº. 5.692/1971, há um apagamento em relação à educação pré-primária, sendo o foco especialmente no ensino do primeiro grau – atual Ensino Fundamental (BRASIL, 1971).

A LDBEN de 1996, apesar de não manifestar os desejos e os anseios da sociedade naquele período, foi considerado um importante marco no que tange à educação das crianças de zero a seis anos. Ademais, documento no Art. 29º trata sobre a finalidade desta etapa educacional:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Isso posto, por ratificar que a Educação Infantil é um dever do Estado, percebe-se que existe um movimento relevante no que concerne às formas de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade. Todavia, essa Lei enfatiza o direito da criança à educação, porém, o caráter obrigatório era somente para as crianças a partir de sete a quatorze anos.

Apesar disso, a partir da LDBEN de 1996 as creches passaram a integrar o sistema formal de educação, reorganizando as maneiras de atendimento ligados às crianças de zero a seis anos de idade, ou seja, há o deslocamento da assistência para o campo educacional. Portanto, o referido documento “reafirma os avanços da Constituição no que diz respeito à educação das crianças de zero a seis anos, o que significa que muitas das conquistas pelas quais lutaram inicialmente os movimentos de mulheres foram incorporados à Lei nacional” (CAMPOS, 1999, p. 125).

Após essa contextualização, retomo minhas reflexões acerca da constituição da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da FURG. Então, meio a esse movimento, o curso teve outra alteração, passando a denominar-se Curso de Pedagogia – Educação Infantil, através da Deliberação nº 25/2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa alteração se deu em virtude de atender as orientações legais previstas.

Tais alterações emergiram a fim de atender as orientações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceram as diretrizes curriculares para cursos de formação docente.

Isso ocasionou em uma série de debates e direcionamentos acerca da formação mínima para os profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica. O *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Pedagogia – Licenciatura (2018)* traz uma reflexão nesse sentido:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), aprovada em 1996, trouxe em seu bojo mudanças significativas com relação à formação do profissional docente. O artigo 62 explicita que a formação do professor para atuar na Escola Básica deve ocorrer em nível superior. Outros documentos, como o elaborado pela ANFOPE no I Seminário Nacional sobre os Profissionais da Educação, em outubro de 1997, ressaltavam o movimento mundial que apontava na direção de formar professores cada vez mais qualificados, incentivando a formação em nível universitário. Ainda sobre esse aspecto, em seu artigo 87, a Lei 9.394/96 coloca que, até o final da década da educação (2007), todos os profissionais da Educação Básica deveriam estar habilitados em cursos de nível superior, para o exercício do magistério.

Conforme o artigo 53, em seu caput e inciso II da referida lei “*no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes*”. A partir desta disposição legal, inúmeras ações são promovidas pelo Ministério da Educação visando coadunar o sistema de ensino às exigências desta lei (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO PEDAGOGIA – LICENCIATURA, 2018).

Dando seguimento as reflexões acerca da criança enquanto sujeito de direitos, apresento abaixo o trecho da fala de uma das professoras entrevistadas:

[...] Quando surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a gente pensa em um outro direcionamento curricular para as crianças dessa etapa de ensino (PROFESSORA SIMONE).

Ancorada nesse fragmento da fala da professora, sinto a necessidade de reafirmar que a LDBEN de 1996 estabelece que as creches e pré-escolas integram o sistema de ensino, precisando de Diretrizes Curriculares Nacionais para guiar suas propostas.

Destaco que as primeiras diretrizes foram publicadas no ano de 1999, através da Resolução CNE/CEB nº 01/99. Essas Diretrizes foram elaboradas para nortear e definir as práticas pedagógicas dessa etapa educacional. Além disso, ela aponta elementos importantes sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. Depois de dez anos desde a publicação das primeiras Diretrizes, ela foi revisada. E, em razão de inúmeras mobilizações, pesquisas e debates é aprovada a nova Lei que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, através da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

As propostas pedagógicas compreendidas nessas Diretrizes são vistas com base na citação abaixo, que evidencia que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010, p.11).

Esse documento traz também definições a respeito da Educação Infantil afirmando que é “a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil atentam, ainda, para o fato de as instituições escolares serem reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidas a controle social, uma vez que é dever

do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Assim como o presente estudo já menciona, esse documento também destaca a criança como um sujeito histórico que se desenvolve por meio de suas interações e práticas sociais, construindo assim sua identidade. Ademais, sinalizo que sobre o currículo as Diretrizes afirmam que é um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Diante do exposto, afirmo que as Diretrizes mostram uma prioridade para a educação das crianças e definem as especificidades dessa faixa etária. Esse documento realça o vínculo entre a educação das crianças dessa etapa educacional e a instituição escolar, destacando o caráter pedagógico desempenhados na Educação Infantil.

Em seguida desses movimentos, pode-se ressaltar que, em 2006, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia o curso se tornou “alvo de uma nova avaliação curricular de modo a contemplar a legislação vigente” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO PEDAGOGIA – LICENCIATURA, 2018). Desse modo, o curso assumiu uma nova organização, porque a legislação estabelecia o fim das habilitações e a formação de um (a) pedagogo (a) com perfil generalista. Assim, então, surgiu o Curso de Pedagogia – Licenciatura.

Essas Diretrizes apontam para a uma articulação necessária entre a formação para a docência, a gestão educacional, na perspectiva da gestão democrática e a produção e difusão do conhecimento. Nessa direção, a Comissão de Curso de Pedagogia mostrou-se preocupada com tal formação e, pensando no desenho curricular proposto pelas Diretrizes, tomou como embasamento as discussões de estudos apresentados acerca da formação docente e a problemática do ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Com a intenção de exemplificar isso, trago o excerto extraído do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Pedagogia – Licenciatura (2018) abaixo:

[...] procurou promover interação entre as disciplinas de cada Núcleo e a contextualização dos conhecimentos trabalhados nas mesmas com o cotidiano da ação docente. A perspectiva era a de um processo formativo capaz de promover a aproximação, o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos sobre o ser e o fazer docente, sobre o ensinar e o aprender desde a relação entre a universidade e os espaços escolares formais e não formais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO PEDAGOGIA – LICENCIATURA, 2018).

Tomando como base a aprovação dessas Diretrizes, percebe-se que os Cursos de Pedagogia precisaram fazer adaptações, rever os currículos direcionados à Educação Infantil e realizar modificações para que abrangessem toda a formação prevista nas Diretrizes. Nesse sentido, Bonilha (2017) afirma que o currículo pode ser compreendido como um ordenador da prática, além de prever as instâncias que precisam ser traçadas para que se cumpra o trajeto educativo. Isso se relaciona com os debates feitos no currículo, juntamente com as relações de poder imbricados neles.

Sendo assim, Oliveira (2016) relata que os discursos que estão presentes alteram e reorganizam as regras do processo educativo, estabelecendo as ações desempenhadas pelos que habitam a escola e determinam a classificação dos conteúdos a serem ensinados, como forma de governamentalidade. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia instituem formas de ser pedagogo (a), no qual os saberes subjetivam e conduzem sua própria conduta e dos outros.

Assim, refletindo sobre isso percebo que o curso é composto e modificado conforme as políticas governamentais e culturais de determinado período. Corroboro com Bonilha (2017, p. 90) quando ela afirma que “está cada vez mais escasso um lugar para o profissional que não tenha uma formação adequada aos princípios da concorrência do mercado de trabalho, que não esteja atualizado e preparado para dar conta das necessidades e especificidades que emergem para formação das crianças”.

Em decorrência das exigências ocorridas da formação proposta por essas Diretrizes para o mercado, percebe-se que um novo perfil de pedagogo (a) é constituído. Conforme estudo realizado por Vieira (2012, p. 153):

O modo de ser pedagogo diferencia-se do trabalho dos professores das demais licenciaturas, pois mesmo com a base docente, o Curso de Pedagogia assumiu uma formação polivalente e generalista, que abrange diferentes saberes para dar conta da complexidade dos diferentes espaços possibilitados para atuação do pedagogo, nas diversas esferas da educação.

Trazidas essas questões, reitero que o governmentamento é operado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia através das orientações que indicam a formação do (a) pedagogo (a). Ele constitui em um modo de ação que intenta conduzir, moldar e modificar a conduta desses estudantes de forma a torná-los indivíduos polivalentes, generalistas e empreendedores de sua própria realização profissional.

Logo, para Carvalho (2011) o (a) pedagogo (a) constitui-se como um empreendedor de si, formado para atuar como docente de diferentes idades, capaz de perceber problemas educacionais, planejar projetos, a atuar em cursos técnicos no campo educacional, entre inúmeras outras ocupações que forma seu perfil profissional. É um indivíduo em constante e rápida formação. É alguém que “usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo porque pode ser que fique defasado em alguma coisa” (LARROSA, 2002, p. 158).

Nesse contexto, percebo a governamentalidade neoliberal operando de forma intensa, porque compreendo que ela tem um papel fundamental na educação, pois torna o sujeito apto para adequar-se ao mercado de trabalho, explicando que o mundo empresarial precisa de uma força de trabalho qualificada para competir no mercado e participar do jogo econômico. Porém, antes de mencionar a relação da educação com a governamentalidade neoliberal e com o investimento em capital humano, é necessário falar a respeito desses conceitos para contextualizar o leitor.

Gadelha (2009, p. 177) afirma que nesse tipo de governamentalidade que estamos inseridos, a economia não se restringe “à preocupação com a lógica histórica de processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano”.

Para compreender essa lógica é preciso entender que o neoliberalismo emerge com base no liberalismo. Então, proponho essa análise a partir de estudos foucaultianos tomando como referência seu curso “Nascimento da Biopolítica”, ministrado no Collège de France em 1979.

O entendimento de liberalismo é empreendido entre os séculos XVIII e XIX, como um modo de governo atravessado pela noção de que o Estado precisa limitar seu poder de governar, portanto é como uma racionalidade. Nesse sentido, o filósofo aponta que o liberalismo deixa a sociedade e o mercado agir livremente. Para Foucault (2008, p. 90), o liberalismo é compreendido:

[...] não como uma teoria, nem como uma ideologia e, ainda menos, é claro, como um modo da sociedade se representar, mas como uma prática, como uma maneira de fazer orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser entendido então como princípio e método de racionalização do exercício de governo – racionalização que obedece, e aí está sua especificidade, a regra interna da economia máxima.

No Capítulo II deste estudo destaquei as condições de possibilidades para que houvesse o desbloqueio das artes de governar. Nessa direção, é preciso compreender o liberalismo como uma prática de governo que envia julgamentos e críticas a arte de governar fundamentada na Razão de Estado. Essa Razão de Estado é, para Foucault (2008) como uma técnica que adere a algumas regras. Regras essas que não dizem respeito somente às culturas ou às tradições, mas também ao conhecimento – conhecimento racional. Assim, é essencial frisar que o liberalismo é um aperfeiçoamento das artes de governar e não oposto a Razão de Estado.

Destaco que o liberalismo é fundamentado também na noção de que o mercado ocorre de maneira espontânea, uma vez que essa arte de governo não está interessada em interferir e regulamentar o corpo social, entretanto, está preocupada em deixar que aconteça naturalmente as leis da sociedade. Além disso, os indivíduos ativos e produtivos era uma demanda dessa racionalidade liberal uma vez que a produção de produtos era necessária ao andamento do mercado. O indivíduo que mais tivesse produtos seria autônomo para realizar a troca, uma vez que a liberdade compunha esse movimento. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189), “o princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo”.

Sendo assim, o intuito básico do liberalismo “implica em seu cerne uma relação de produção/destruição [com a] liberdade. É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças etc.” (FOUCAULT, 2008, p. 87).

O que faz com que ocorra um deslocamento do liberalismo – economia espontânea – para o neoliberalismo – competição – é essa ameaça, pois a liberdade em tornar os indivíduos livres não poderia ser um risco para a população. Foucault (2008, p. 93-94) traz essa discussão no trecho abaixo:

É precisamente a crise atual do liberalismo: o conjunto desses mecanismos que, desde os anos 1925-1930, tentaram propor fórmulas econômicas e políticas que garantam os Estados contra o comunismo, o socialismo, o nacionalismo, o fascismo, esses mecanismos, garantias de liberdade, instalados para produzir esse "a mais" de liberdade ou para reagir às ameaças que pesavam sobre essa liberdade foram todos

da ordem da intervenção econômica, isto é, da subjugação ou, em todo caso, da intervenção coercitiva no domínio da prática econômica

As respostas as tais ameaças à liberdade ancoraram-se em mecanismos de intervenção, ou seja, o Estado precisou intervir em virtude das sucessivas crises econômicas e o liberalismo na segunda metade do século XX fez com que emergissem duas formas de neoliberalismo: a versão alemã (ordoliberalismo – Alemanha Ocidental do pós-guerra) e a versão norte-americana (Escola de Chicago). Logo, se existe a emergência de novas formas de pensar e formar a vida, existe também maneiras novas de constituição de sujeito.

O ordoliberalismo alemão surge a partir da crítica acerca o regime nazista, vivido pela Alemanha nos anos de 1930 e 1940. Seu principal objetivo era com que o país se recuperasse do pós-guerra, com base no princípio da liberdade de mercado. Foucault (2008) nos diz que se na racionalidade liberal era preciso estabelecer um ambiente de liberdade econômica, vigiado pelo Estado, no neoliberalismo alemão, é necessário deixar a liberdade do mercado fundar a legitimidade do Estado. Isto é, existe uma contraversão na forma como a liberdade se daria.

Já no neoliberalismo norte-americano não foi preciso lutar por princípios liberais, uma vez que o Estado Unido fazia o uso dessas práticas liberais sempre. Foucault (2008, p. 300) mostra que no liberalismo norte-americano “não é o Estado que se autolimita pelo liberalismo, é a exigência de um liberalismo que se torna fundador de Estado”. Carvalho (2011) acrescenta ainda que uma das características fundamentais foi a uso das análises econômicas para a compreensão de fenômenos sociais e a generalização da forma empresarial a todos os modos de conduta dos seres humanos. Portanto, a liberdade econômica é um modo de entender as relações da sociedade e seu modo de viver.

Após apresentada as duas formas de neoliberalismo, Veiga-Neto (2000, p. 196) esclarece que:

Das duas alternativas que se apresentaram ao liberalismo na década de 1940, a versão da Escola de Chicago parece ter sido a que mais fortemente se estabeleceu. De fato, seja mais pela posição hegemônica dos Estados Unidos – o grande vencedor da II Guerra –, ou mais pela vontade de diversificação dos mercados, ou mais pela orientação dada pelos organismos internacionais de financiamento– ou seja por tudo isso junto – o que importa é reconhecer que foi a versão norte americana a que passou a nortear as políticas econômicas dos países do Ocidente (numa primeira fase) e, depois, praticamente de todo o mundo.

Para Foucault, o neoliberalismo instituído nos Estados Unidos destaca duas questões que o autor julga pertinente de maneira de governar: a primeira é referente à Teoria do Capital Humano, já a segunda está relacionada ao problema da criminalidade e da delinquência.

Todavia, irei me deter apenas na primeira questão por ser a que mais está ligada a esta investigação.

Foucault teve na Teoria do Capital Humano, sua expressão mais intensa. De acordo com essa teoria, o capital dos sujeitos é constituído por elementos inatos e adquiridos. Costa (2009), aponta que essa teoria constitui por um conjunto de habilidades e destrezas que precisam se compor como capital de troca no mercado. Assim, há a emergência da noção de que o indivíduo deve investir em si próprio para competir na lógica de mercado, uma vez que “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p. 11).

Enfim, o neoliberalismo vai propor a “sutilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado em uma grande empresa é mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 198). Portanto, o indivíduo se vê transformado em capital. Cada sujeito é seu próprio empresário, seu próprio capital e deve trabalhar no sentido de elevá-lo aumentando o retorno na forma de renda, vendo-se frequentemente diante de escolhas estratégicas quanto ao investimento, à destinação que deve fazer de seus recursos (CARVALHO, 2011).

Portanto, ao perceber a graduação como a formação mínima para atuar na Educação Infantil, nota-se a racionalidade neoliberal operando intensamente. Por meio da formação é que os sujeitos terão mínimas condições para entrar nesse jogo econômico, pois o neoliberalismo é um governo do corpo social, no qual atua nas esferas mais íntimas dos sujeitos.

Nesse sentido, Bonilha (2017), aponta que a racionalidade neoliberal torna indivíduos cada vez mais competitivos e avaliados diante dos investimentos que fazem em si para que possam ter a melhor valorização possível em um mercado cada vez mais competido, sendo sua educação e formação as formas de investimento através das novas tecnologias e mecanismos de governo. Corroborando com a questão acima trago Gadelha (2009, p. 182), que salienta que:

Creio que a teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas, por outro lado, da crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais do que nunca, à questão das competências - na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (aprender a aprender), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo.

Logo, a noção de capital humano se refere a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas e aprimoradas pelos seres humanos ao longo de sua vida. Gadelha (2009, p. 149) afirma que “poucas dessas aptidões ou competências são herdadas geneticamente, a maior parte delas se deve a investimentos realizados em educação, seja pelos progenitores, seja pelos próprios indivíduos”.

Prosseguindo nesse pensamento percebo a relação da formação generalista, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), com a expressão chapada por Michel Foucault de *homo oeconomicus*. A Teoria do Capital Humano, criada por Theodore Schultz e desenvolvida por ele e por demais colegas economistas da Escola de Chicago passou a ter vigência no neoliberalismo e serviu como matriz para definir o estatuto do *homo oeconomicus*.

O *homo oeconomicus*, para Foucault (2008, p. 311) é:

Um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda.

Então, o *homo oeconomicus* é o sujeito que aceita regular seus atos em consequência das possibilidades que são ofertadas pela realidade, sobretudo econômica. Afinal, “o *homo oeconomicus* é o homem governável, desde que o governo utilize e manipule as variáveis econômicas para tanto” (GADELHA, 2013, p. 351).

Além desses aspectos, atento para outra política que perpassa a criança enquanto um sujeito de direitos. É o Plano Nacional de Educação (PNE). Ressalto que na seção intitulada *Concepções acerca da formação docente da Educação Infantil*, no *Capítulo III*, mencionei acerca dessa política, mas me ancorei nela para fazer menção a formação dos profissionais da Educação Infantil. Além disso, faço uma ressalva que esse não é o primeiro PNE, porém utilizo ele pois é o que está em vigência desde o dia 26 de junho de 2014.

Feita essas breves contextualizações, objetivo mostrar neste espaço que o PNE estabelece a meta e as estratégias próprias para essa etapa de educação:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

- 1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
- 1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
- 1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- 1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
- 1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil;
- 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
- 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

Enfim, frente às discussões apresentadas, vimos que os rumos ocorridos a partir da década de 1980 deram direcionamentos novos ao atendimento às crianças pequenas, pois a educação se realça frente à assistência.

Nessa direção, aponto que essas questões são reflexo da racionalidade neoliberal que opera na Contemporaneidade. E, mostrar a criança enquanto sujeito de direitos, é pensar nessa racionalidade que vivemos, pois a estratégia adotada nessas condições externas de possibilidade para a emergência da constituição da Educação Infantil no currículo assegura a inclusão dos sujeitos o mínimo possível para fazerem parte do jogo econômico, sendo consumidores e empreendedores de si.

Após apresentar as condições externas que foram possibilitando a constituição da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, passo a discorrer a respeito das condições internas acerca dessa questão.

Para iniciar essa discussão, apresento as falas das professoras entrevistadas:

[...] junto também com movimentos de pesquisadores da época, um grupo de professoras do NEPE foi tendo subsídios para lutar por um currículo melhor para a educação de zero a seis anos (PROFESSORA OLGA).

Tinha um movimento bem importante para consolidar a formação do professor. Era uma pesquisa do NEPE que congregava e falava sobre a demanda da Educação Infantil. Nessa pesquisa a gente fazia todo um movimento político no município para lutar por concurso público e fazer a demanda de formação continuada. Isso também foi colaborando para que a gente visse os problemas e a emergência da formação na FURG (PROFESSORA SIMONE).

[...] uma das conclusões dessa pesquisa realizada era que grande maioria dos professores não tinha formação em Educação Infantil. O que havia eram profissionais da História, da Geografia e da Educação Física, por exemplo. Os professores que trabalhavam com as crianças pequenas no município do Rio Grande não eram professores formados em Educação Infantil. Isso ajudava a ter argumentos da importância de ter um currículo específico para a Educação Infantil (PROFESSORA SIMONE).

Analisando essas afirmações, destaco inicialmente o engajamento de profissionais de Educação Infantil, que posteriormente fundaram e integraram o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE), ao realizarem estudos e pesquisas no município de Rio Grande/RS.

No entanto, antes de continuar discutindo sobre isso, pode-se dizer que o NEPE foi um fio de proveniência para a emergência da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Isso é percebido em razão do grupo de pesquisa referente a infância ter se consolidado desde o ano de 1996 na universidade. Esse grupo, como dito no início desta pesquisa, foi pioneiro na universidade acerca do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão na área da Educação Infantil. Desde então, o NEPE busca intercâmbio não só com outras instituições de Ensino Superior, mas também com as unidades educativas, como as creches e as pré-escolas, além de profissionais que atuam com esta faixa etária e estudantes do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG, para desenvolver e aprofundar os estudos nessa área.

Ainda sobre a potência do NEPE, a Professora Simone aponta que:

O bom da FURG é que a gente tinha o NEPE na época. Esse grupo fazia muitas coisas. Ofertava curso de extensão; tinha um grupo de estudo; [...] a gente tinha algumas ações formativas paralelas a formação inicial. Assim fomos ressignificando a formação da Educação Infantil por outros meios, seja através da extensão, da formação continuada, da pesquisa, convidando as meninas para serem bolsistas de pesquisa do próprio NEPE. Ainda tinha o evento *Educação Infantil em debate* - sempre muito legal. A gente trazia pessoal de fora para discutir questões sobre a Educação Infantil (PROFESSORA SIMONE).

Baseada na fala da referida professora, percebe-se como o NEPE teve um papel relevante no Curso de Pedagogia, possibilitando uma formação complementar de qualidade aos discentes e mostrando como podem ser sujeitos no processo de construção do conhecimento. O evento *Educação Infantil em debate*, citado pela professora, surgiu no ano de 1997 e traz discussões diversas acerca da temática Educação Infantil. Atualmente, ele é considerado um evento marcante no que se refere à Educação Infantil no sul do Estado e tem contado com a participação de palestrantes e pesquisadores não só da FURG, mas também de outras Instituições de Ensino Superior.

Após situar o leitor com essa breve contextualização sobre o NEPE, volto a tecer que os estudos e pesquisas realizados no município do Rio Grande/RS foi uma condição de possibilidade bem expressiva no que tange a constituição histórica da Educação Infantil no currículo do curso, pois exigiam a formação própria para essa etapa educacional, uma vez que naquela época professores (as) de outras áreas atuavam com crianças pequenas. Um excerto do documento *Proposta de alteração curricular do Curso de Pedagogia – Educação Infantil (2003)*, complementa a fala da Professora Simone no quadro acima e evidencia também outras questões sobre a pesquisa e estudo realizado:

No município do Rio Grande, podemos constatar que a situação com relação à formação das profissionais de Educação Infantil é bastante complexa. Os dados referentes a primeira e segunda etapa da pesquisa “Caracterização da Educação Infantil no município do Rio Grande – RS”, desenvolvida pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos – NEPE, da FURG, revelam que em 1998, em torno de 10% das profissionais que atuam em creches e pré-escolas do município possuíam formação em Pedagogia pré-escola ou Educação Infantil (PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO INFANTIL, 2003).

Com esse fato é possível perceber que tal realidade foi reflexo das políticas direcionadas a infância daquela época, uma vez que não era exigido formação em nível superior para lecionar com as crianças de zero a cinco anos e onze meses. Esse dado reflete o contexto nacional, pois, no Brasil, a formação profissional das trabalhadoras de creches era praticamente inexistente. Essa situação começa a mudar a partir de documentos que vão ganhando força, como apontado nesta seção.

Paralelamente a essa discussão, trago outro movimento percebido nessa condição interna. Foi o documento denominado *Educação Infantil: contribuições para um debate (1997)* enviado ao município de Rio Grande/RS, e elaborado por professoras do Curso de Pedagogia pré-escola e integrantes do NEPE. Essas professoras, acompanhando as discussões

em âmbito nacional relacionadas com a Educação Infantil e com a intenção de contribuir com o debate que se processa destacaram alguns aspectos que apresentam a circulação desses discursos. Saliento ainda que alguns trechos do documento estão destacados pelas professoras com a finalidade de chamar atenção do município.

A Constituição de 1988 foi um marco importante na definição dos direitos da infância, com a inclusão da educação em creches e pré-escolas. Nesse sentido, a atual Política Nacional de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto – MEC está aparada nos parâmetros da Constituição.

Tomando como referencial a lei máxima de nosso país, reafirmamos a importância do Art. 205, o qual estabelece que **“a educação é o direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos”**. O inciso IV do Art. 208 reafirma que **“o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”**.

Sendo **dever do Estado e direito de todas as crianças**, a Educação Infantil corresponde a primeira etapa da educação básica. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola). Este é um aspecto contemplado na Política Nacional de Educação Infantil – MEC e na nova Leis de Diretrizes e Bases / dez 1996.

Se as creches e pré-escolas são integrantes dos sistemas de ensino reafirmamos a importância de que ambas sejam incluídas nas Secretarias Municipais de Educação por diversas razões:

- Historicamente o sentido educativo que deveria nortear o trabalho nas creches e pré-escolas foi confundindo com assistencialismo, guarda e compensação das carências das crianças das classes populares.
- A qualidade da educação e do cuidado nas creches e pré-escolas é um dos objetivos mais urgentes que precisamos alcançar. A importância de um trabalho educativo com a primeira infância é fato indiscutível para que se respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância.
- Lutar pela garantia das creches e pré-escolas, pelo cuidado e educação como eixos norteadores do trabalho pedagógico é o mínimo que podemos fazer diante das desigualdades sociais cada vez mais intensas, do número de crianças menores de seis anos que ficam nas ruas ou trancadas em suas casas, das crianças em situações de risco ou exploradas pelos adultos. Precisamos garantir em nosso município, mais creches e pré-escolas que levem em conta o grau de desenvolvimento dessas crianças, a diversidade social e cultural das populações infantis e a ampliação de suas experiências e conhecimentos.

Como a Política Nacional de Educação Infantil – MEC – COEDI salienta que é imprescindível **“reconhecer como funções indissociáveis da Educação Infantil as de cuidar e educar”**, destacamos que cuidar e educar com competência e compromisso exige **formação específica das educadoras de creches e pré-escola**.

A nova LDB e o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil – MEC – COEDI” afirmam a necessidade das Prefeituras e Estados da Federação garantirem **“o acesso aos concursos públicos de candidatos provenientes dos cursos de formação de profissionais de Educação Infantil, realizados tanto em nível de segundo quanto de terceiro grau”**. Considerando as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de zero a seis anos, que não pode, sob nenhuma prerrogativa transformar-se num projeto de escolarização precoce, **a formação adequada deve acontecer os cursos de licenciatura plena com habilitação específica para a Educação Infantil**. Somente nos locais onde não existem profissionais com esta formação (e felizmente este não é o caso do nosso município), em caráter emergencial, os profissionais que têm o curso de formação em Educação Infantil, em nível de segundo grau, podem ser admitidos.

[...] Qualidade e função pedagógica são indissociáveis e implicam também na garantia de concurso público a nível de licenciatura plena para as profissionais que atuam com a faixa de zero aos seis anos (EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UM DEBATE, 1997).

Através desses excertos é possível perceber a preocupação em respeitar os princípios básicos da Constituição brasileira ao elaborar e definir políticas públicas de Educação Infantil no município do Rio Grande. Na época havia muitas alunas egressas do Curso de Pedagogia habilitação pré-escola que não estavam em classes de Educação Infantil, por falta de concurso público na área.

Ademais, o documento, conforme aspectos salientados, reafirma a necessidade de que a sociedade civil e a sociedade política do Município do Rio Grande assumissem o compromisso com as crianças de zero a seis anos das classes populares. Estas crianças, assim como os adultos que definem os rumos de suas vidas, são sujeitos histórico-sociais com direitos a Educação Infantil de qualidade.

Isso me faz pensar sobre a responsabilidade atribuída ao profissional docente. Dessa maneira, Carvalho (2011) preconiza a educação como meio de transformação social, responsabilizando, muitas vezes, os (as) professores (as) pela qualidade do ensino em nosso país. Por isso, o (a) pedagogo (a) acaba tendo um lugar estratégico para o governo dos sujeitos. Legitimando essa afirmação trago Carvalho (2011, p. 153) que afirma que “o pedagogo passa a ocupar uma posição estratégica no governo da população, pois, através de sua formação, será educado, formado, disciplinado para ensinar de certa forma e produzir um determinado tipo de aluno e cidadão”.

É possível perceber, dentro dessa condição interna, outro movimento no qual o Curso de Pedagogia participou, o que fez com que intensificasse as discussões sobre a formação. Foi a criação do Grupo PANGEA, composto por todos os coordenadores dos cursos de formação de docente e demais docentes interessados pela formação.

Esse grupo objetivava debater a questão da formação da educação e, conseqüentemente, de gestar políticas institucionais para as licenciaturas. Foi um espaço onde se permite intensificar as reflexões e, ao mesmo tempo, socializar as experiências de formação de professores (as) na universidade, o que tem contribuído também na construção de novos contornos curriculares para os cursos.

Mas porque trago o Grupo PANGEA como um movimento importante que impulsionou a Educação Infantil no currículo do curso? Percebo isso pois o grupo surgiu no ano de 2002. E esse período foi marcado por fortes debates acerca da formação docente, havendo uma preocupação em gestar políticas institucionais para as licenciaturas. Como exemplo disso destaco novamente a potência da LDBEN de 1996, que em seu Art. 62º afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Nessa direção, a LDBEN acabou impondo um novo contorno à formação de professores (as) ao propor o surgimento “dos cursos normais em nível superior, e a implementação dos Institutos Superiores de Educação como *locus* da formação docente (VIEIRA, 2012, p. 66).

E, ao manter essa formação docente muitas discussões surgiram na sociedade. Inclusive a respeito do Curso de Pedagogia e de seu currículo, por isso a importância de tal movimento. Apesar das discussões realizadas pelo Grupo PANGEA não estarem diretamente relacionado à Educação Infantil, elas tinham enfoque na formação docente e no currículo dos cursos de licenciatura da universidade.

Além de apresentar essas condições internas, destaco também nessa seção que, por mais que tenho analisado essas duas condições – externas e internas – separadamente, elas se relacionam e estão imbricadas. Exemplo disso são os excertos a seguir:

[...] esses dois movimentos, a pesquisa dentro do contexto municipal, da demanda de formação de professores e a mudança da própria Educação Infantil como etapa para se consolidar como um campo de conhecimento, um campo científico, se consolidar como um conceito, como um currículo que se precisava da formação. Esses foram os movimentos que levaram a FURG a pensar nesse currículo específico para a Educação Infantil (PROFESSORA SIMONE).

Considerando a legislação, a ComCur entende que os Cursos de Pedagogia desta universidade precisam ser reformulados no sentido de atender a tais exigências. Ao mesmo tempo [...] a Comissão de Curso de Pedagogia promoveu várias ações: discussão intensa envolvendo propostas curriculares; encontros interinstitucionais para a troca de experiências; [...] consulta a professores e alunos envolvidos com o Curso de Pedagogia para análise e encaminhamento de sugestões; [...] e reunião com os professores que atuam no curso (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2006).

Assim, diante das análises realizadas é possível concluir que a Educação Infantil foi se transformado no currículo do curso na medida em que as discussões e políticas governamentais aconteciam em determinado período, reconhecendo a infância como direito, na qual se constituiu como a condição externa desse eixo de análise. Já a existência de profissionais da Educação Infantil da FURG e o NEPE, constituem-se como uma condição interna que luta pelo direito da criança à Educação Infantil e a uma formação de qualidade.

Esses aspectos foram de suma importância para que se lutasse pelos direitos e o espaço da Educação Infantil no currículo.

Ademais, se por um lado existe a garantia dos direitos da infância, como vimos ao longo desta pesquisa, por outro, essa garantia acaba por segurar e conduzir essa infância para dentro do jogo econômico (GALLO, 2015). Enfim, esses movimentos ou as tramas apresentadas nessa seção fornecem as condições de possibilidade para refletirmos quais movimentos e deslocamentos fez com que o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG passasse a oferecer a Educação Infantil.

A seguir, proponho-me a evidenciar, com o auxílio de outros materiais que constituem meu *corpus* de análise, os deslocamentos que são operados a partir do momento que a Educação Infantil entra em cena no currículo do Curso de Pedagogia da FURG.

5.2. OS DESLOCAMENTOS OPERADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

Neste eixo de análise tenho como finalidade discutir acerca de alguns deslocamentos que são operados a partir do momento em que a Educação Infantil, entra em cena no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Para tal, objetivo olhar para a história da Educação Infantil, evidenciando o quanto o campo da assistência e da educação estão entrelaçados, especialmente se tratando de bebês e crianças bem pequenas.

Nessa direção, destaco que em um primeiro momento realizei um movimento para perceber os deslocamentos que acontecem, percebendo a inclusão de algumas disciplinas relacionadas à pré-escola em consonância com uma disciplina que abordava aspectos relacionados à nutrição e a higiene, isto é, a saúde. Em um segundo momento realizado, evidencio que através de algumas disciplinas a Educação Infantil, especialmente a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas, passa a ser abordada. Além disso, sinalizo para o fato de que as disciplinas da Educação Infantil acabam perpassando todo o curso.

Contudo, antes de abordar essas questões e destacar alguns materiais que compõe o *corpus* desta pesquisa, é fundamental frisar que analisei todas as disciplinas do Curso de Pedagogia buscando as que tivessem em sua nomenclatura as seguintes expressões: Educação Infantil, educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas ou educação de zero a três anos. Porém, somente com esse movimento não foi possível ter conhecimento acerca das disciplinas que tivessem direcionamento para a emergência da educação e do cuidado de bebês e crianças bem pequenas nesse currículo.

Por isso, destaco a relevância das entrevistas realizadas com as professoras, pois concomitantemente com a análise dos programas e ementas das disciplinas, esse movimento foi de suma importância para perceber a potência de algumas disciplinas que fizeram com que essa etapa educacional, principalmente a educação de zero a três anos, aparecessem no currículo do referido curso. E é sobre elas que irei discutir no decorrer desta seção.

A disciplina denominada *Nutrição e Higiene*, cujo código era 09179, integrava o Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC). Ela integrou o currículo em 1988, ano esse que a Universidade Federal do Rio Grande – FURG passou a oferecer o Curso de Pedagogia habilitação pré-escola.

Considero que essa disciplina tenha sido a porta de entrada para a Educação Infantil, em especial a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas no currículo do curso. Utilizo a expressão *porta de entrada* pois na época – década de 1980 – não se falava nessa especificidade e percebe-se que por meio da saúde que ela vai entrando em cena nesse currículo. Tal fato é comprovado pela ementa da disciplina que afirma que:

Fatores que influem na saúde; análise das condições necessárias à preservação da saúde, como o conhecimento e suas implicações no desenvolvimento humano (EMENTA – DISCIPLINA NUTRIÇÃO E HIGIENE, 1998).

Além de apresentar o que compõe a ementa de *Nutrição e Higiene*, trago a força da saúde nesse currículo, mostrando a seguir as unidades de conteúdo dessa disciplina. Porém, antes de apresentá-las, julgo importante informar que existiam programas anteriores, mas utilizo o plano de ensino dessa disciplina do ano de 1998, pois foi a esse que tive acesso.

Unidade 1: Educação para a saúde; higiene e saúde; fundamentos da nutrição; fisiologia do trato gastrointestinal; processo digestivo; nutrição e dietética; estudo das substâncias alimentares.

Unidade 2: Nutrientes básicos; carboidratos; lipídios; proteínas; vitaminas; minerais e água.

Unidade 3: Dietética; alimentação racional; recomendações dietéticas; aspecto energético da ração; necessidades nutricionais; má nutrição e desnutrição; profilaxia da desnutrição; importância da nutrição; profilaxia da desnutrição.

Unidade 4: Crescimento e desenvolvimento biológico do pré-escolar (estudo geral do crescimento, leis e fatores do crescimento e desenvolvimento biológico, maturação e maturidade e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem; características e sequências do crescimento físico na idade pré-escolar; perfil do crescimento na criança).

Unidade 5: Educação, higiene e prevenção de doenças: moléstias infecciosas endêmicas; princípios básicos da profilaxia; saúde dentária e doença dos dentes; fatores condicionantes de acidentes e medidas preventivas; papel da educação na prevenção de doenças e organização do serviço de higiene escolar (PLANO DE ENSINO – DISCIPLINA NUTRIÇÃO E HIGIENE, 1998).

Por meio da ementa e das unidades de conteúdo da referida disciplina, é possível perceber que inicialmente a disciplina tem um cunho pautado na questão do cuidado. Aqui, destaco também que se tinha somente a pré-escola, não a Educação Infantil como um todo, isto é, não se falava em bebês e as crianças bem pequenas. Ademais, outra questão relacionada a essa disciplina era que no início ela foi uma disciplina trabalhada por professores da área da Medicina.

Após as considerações apresentadas, resalto uma listagem com as referências de alguns materiais utilizados na disciplina para abordar a saúde das crianças, destacando ainda a potencialidade da referida disciplina ligada ao cuidado, com forte influência da saúde.

- FONCESA. **Bases de alimentação escolar infantil**. Rio de Janeiro. SAPS, s/d.
- **Higiene mental das crianças na primeira infância**. São Paulo. Livrosbras. s/d
- KALIL, Aldonia Cekrunaskas. **Roteiro alimentar infantil**. São Paulo. Instituto de saúde. 1980.
- Reunião conjunta DMS/UNICEF sobre **alimentação lactentes e crianças na primeira infância**. Declarações, recomendações, relação de participantes. Brasília. UNICEF. 1980
- STEFANINI, Maria Lucia Rosa. **Nutrição do Pré-escola e escolar**. São Paulo. Instituto de saúde. 1980.

Com base nessa análise, afirmo que, na disciplina de *Nutrição e Higiene*, havia trinta e duas referências que mencionavam aspectos acerca da saúde nesse currículo, como: fisiologia da nutrição, valor vitamínico dos alimentos, desnutrição, higiene alimentar, entre outras.

Contudo, evidenciei apenas as referências que abordavam elementos relacionados a saúde de crianças.

Apontado isso, percebo que a inclusão de uma disciplina que aborda questões relacionadas ao cuidado acerca da nutrição e higiene, com ênfase na saúde, tem relação com a própria história da Educação Infantil. Por isso, antes de continuar tecendo minhas considerações percebo a importância de recuar ao passado para compreender os movimentos ocorridos no Brasil no final do século XIX e início do século XX.

Esse período foi marcado por importantes acontecimentos, no qual ocasionou transformações em vários âmbitos da sociedade, como por exemplo no setor trabalhista – ocorre a passagem da escravidão para o trabalho remunerado; na organização social – acontece a ampliação da população; no ambiente escolar – há necessidade de serem fundadas as escolas básicas e educação profissional; e, no âmbito da saúde – havia problemas relacionados com a disseminação de epidemias e pragas. Essas foram algumas situações que se configuraram em um novo cenário do país, introduzindo novas dificuldades na vida civil, os quais careceriam de novos meios de governo e controle.

A centralização urbana causada pelos imigrantes, pelo êxodo rural, bem como as péssimas qualidades de trabalho e os índices elevados de analfabetismo elevou a pobreza no país. Essa parcela empobrecida causava problemas para a vida urbana. A partir desse momento, novas formas de governar a pobreza tem emergência no país.

Então, para começar essa reflexão busco nas contribuições de Abreu e Castro (1987) um deslocamento nas práticas da assistência. A caridade de cunho caritativo, onde a prioridade era com a salvação das almas, dá lugar a uma filantropia higiênica, onde a finalidade é centrada na vida biológica e em suas consequências à população. Nessa filantropia emerge uma nova forma de governar a cidade, controlando as condutas da sociedade relacionadas a saúde. Enfim, “eram os valores de preservação da vida que se faziam anunciar na cidade” (LOBO, 2008, p. 302).

Cabe destacar ao leitor que a filantropia higiênica não substitui a filantropia caritativa, há a incorporação e a coexistência. Nesse sentido, é relevante entender que o deslocamento nos modos de assistência se atrela à emergência de uma nova racionalidade política que emerge no país naquele período. E essa racionalidade se condiciona as formas de governo e produz algumas maneiras de operar sobre os indivíduos.

Nessa direção, chamo atenção para a emergência de uma nova forma de poder, o biopoder. Para Foucault (2008) esse tipo de poder age sobre a vida e se desenvolve mediante o surgimento de duas facetas que se articulam e se complementam: uma faceta é a anátomo-

política disciplinar, ocorrida durante o século XVII – época do bloqueio das artes de governar; e, a outra faceta é a biopolítica da espécie humana, que se consolida com o surgimento do liberalismo na metade do século XVIII.

Isso posto, é necessário compreender que o poder inverte a lógica soberana de “fazer morrer e deixar viver”, para “fazer viver e deixar morrer”. Segundo Foucault (2008, p. 151):

Esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe de intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração a sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: *anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles regulamentadores: *uma biopolítica da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida.

É esse poder sobre a vida que ganha destaque na escrita neste momento, tendo como propósito a vida da população no seu total, ampliando estratégias para administrá-la, desenvolvê-la e protegê-la das ameaças que são ocasionadas diariamente na vida dos sujeitos. Por isso que, conhecer as ameaças e tentar compreender as dificuldades produzidas pela população, se estabelece o desígnio desse poder sobre a vida. O poder sobre a vida interessou-se pelas crianças a fim de torná-las úteis, suscetíveis a investimentos rentáveis, capazes de aprendizagem eficaz e saudáveis. Dessa forma, os traços biológicos dessa população se tornaram elementos essenciais para uma gestão econômica (FOUCAULT, 1993).

Ademais, isso leva a refletir acerca de como uma racionalidade coloca em funcionamento métodos determinados para conduzir a conduta dos sujeitos. Além disso, ressaltado para o fato de que a emergência da filantropia higienista acontece quando o exercício do poder se vincula com uma verdade científica que atenta mais a saúde da população do que a salvação de sua alma. Há uma transformação de objetivo, onde a vida passa a ser foco do governo e não mais a morte.

Outra consideração que julgo importante trazer é que diferentemente do que acontecia nas Santas Casas de Misericórdia²⁹ e nas Roda dos Expostos³⁰, as práticas assistenciais foram emergindo dentro das instituições escolares no século XIX, principalmente por medidas higiênicas. Rocha (2003, p. 173) sugere que:

Eliminar as atitudes viciosas e inculcar hábitos salutareos, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Moldar, enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que se deveria incumbir a escola primária, no bojo da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária, na década de 1920.

Diante do exposto, visualizo que a entrada das formas higienistas nas escolas primárias podem ser compreendidas como um modo de alargamento das funções das instituições escolares.

Kuhlmann Jr. (2011) ao analisar a discussão a respeito dos jardins de infância afirma que as famílias das classes trabalhadoras eram consideradas uma ameaça ao progresso da sociedade e precisariam aprender hábitos de higiene, ordem e disciplina. (KUHLMANN JR.). Nessa direção, Nóvoa (2009) aponta que a noção de educação se estabeleceu como base da Contemporaneidade educativa no decorrer do século XIX e no início do século XX, concedendo maiores deveres para a educação e expandindo seu campo, uma vez que era destinada a atender tanto os pobres quanto os nobres, pois a finalidade era ensinar a todos, isto é, a maior quantidade de pessoas, os costumes de uma vida saudável e correta.

Tais informações se mostram importantes para compreender o fato de a saúde ser a porta de entrada para a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas, pois a disciplina está diretamente relacionada com esses fatores históricos que permearam o Brasil antigamente. Sendo assim, estabeleço a ligação com as práticas no campo da assistência, pois objetiva diminuir os riscos causados pela população, dadas suas condições de vida.

Além de apresentar esses aspectos, julgo relevante mostrar a localização ocupada pela *Nutrição e Higiene* no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, destacando, ainda, quantas disciplinas direcionadas a pré-escola que se tinha na época.

²⁹ Foi a primeira prática organizada de assistência no Brasil. Segundo Mestriner (2008), as Santas Casas de Misericórdias transferidas de Portugal e era regulada no exemplo da esmola. Primeiramente dava dotes aos órfãos e caixão para o funeral dos carentes. Pode-se dizer que o auxílio era mínimo e prometido a poucos.

³⁰ Foi um sistema difundido pelas Santas Casas de Misericórdia e emergiu na Itália. Chegou ao Brasil no século XVIII e a primeira roda foi criada na cidade de Salvador em 1738. A roda dos expostos recebia filhos abandonados pelas mães de famílias necessitadas.

As primeiras disciplinas do Curso de Pedagogia habilitação pré-escola, entraram em vigor a partir do ano de 1988 e faziam menções somente à pré-escola. Não obstante, conforme já mencionado ao longo das escritas desta pesquisa, a base comum desse curso era composta por sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática nos dois primeiros anos. Já nos dois últimos semestres o currículo do curso apresentava características diferenciadas, com disciplinas que abordavam temáticas relacionadas a essa especificidade.

Dentre essas disciplinas chamo a atenção para cinco, além da disciplina de *Nutrição e Higiene*, discutida ao longo dessas páginas. São elas: *Organização e funcionamento da pré-escola*; *Metodologias da pré-escola I*, *Fundamentos da Educação pré-escolar*; *Metodologias da pré-escola II*; e *Práticas de ensino na pré-escola*. A seguir apresento a ementa dessas disciplinas para mostrar o que estava sendo discutido em cada uma delas:

- Organização e funcionamento da pré-escola:

Aspectos técnicos legais e financeiros de creches, escolas maternas e jardins de infância. Diretrizes gerais para o atendimento do pré-escolar.

- Metodologias da pré-escola I:

Conceitos e princípios do currículo da pré-escola. Organização de ambientes de aprendizagem que oportunizem o desenvolvimento da criança. Atividades para desenvolver as funções representativas do pensamento: a imagem mental, a imitação e o jogo.

- Metodologias da pré-escola II:

Princípios norteadores da educação pré-escolar. Planejamento educacional para a pré-escola. Tendência atuais do currículo de pré-escola. Atividades de planejamento, execução e avaliação do trabalho em creches e jardins de infância.

- Práticas de ensino na pré-escola:

Assessoramento e avaliação do desempenho do aluno em estágio supervisionado em instituições pré-escolares da comunidade.

Diante disso, percebe-se que se tinha poucas disciplinas direcionadas a formação para a pré-escola ao final do curso, com ênfase pedagógica. Em contrapartida, se tinha a disciplina *Nutrição e Higiene* ligada ao cuidado, com forte influência do campo da saúde. Destaco esse aspecto para chamar a atenção para o fato de que, em um primeiro momento, as questões relacionadas ao cuidado eram vistas de forma separada das práticas pedagógicas, evidenciando, assim, uma dicotomia. Tal dicotomia era marcada, inclusive, pelo fato de que a disciplina de *Nutrição e Higiene*, apesar de ser lotada no Departamento de Educação e

Ciências do Comportamento, era ministrada por professores da área da Medicina, conforme já mencionei anteriormente.

Feitas essas contextualizações, passo agora a me deter em outra disciplina que contribuiu para a emergência da educação e do cuidado de bebês e crianças bem pequenas no currículo do Curso de Pedagogia da FURG. É a disciplina intitulada *Cuidado e Educação*. Ela passou a integrar o curso através da alteração curricular na qual passou a denominar Curso de Pedagogia habilitação em Educação Infantil, em 2002.

Tal disciplina traz em sua ementa que:

Estudos dos princípios fundamentais que articulam o cuidado e educação como objetivos indissociáveis no cotidiano das instituições educativas que atendem crianças de zero a seis anos (EMENTA – DISCIPLINA CUIDADO E EDUCAÇÃO, 2002).

Então, a partir desse momento os movimentos em torno da Educação Infantil, especialmente a educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas, foram ganhando outros contornos. O foco voltado a saúde, instaurado durante alguns anos no currículo do Curso de Pedagogia da FURG, vai se reconfigurando e dando lugar para a educação no contexto da creche. Além disso, ressalto que a formação docente para a faixa etária do zero aos três anos de idade começa a emergir de forma introvertida no currículo do curso.

Isso pode ser conferido no quadro das unidades de conteúdo do programa do ano de 2007. Entretanto, assim como mencionei anteriormente, atento para o fato de haver programas anteriores, mas foi este que tive acesso:

Unidade 1: A indissociabilidade entre cuidar e educar.

Unidade 2: Inserção e adaptação: primeiros contatos com a instituição; preparação da instituição educativa; entrada da criança; interação da instituição educativa com a família.

Unidade 3: Contextualizando a saúde da criança mortalidade infantil como indicador regional e nacional; causas de agravo à saúde da criança e do adolescente.

Unidade 4: Articulando o cuidado e educação com o cotidiano: ações estratégicas de atenção integral a saúde; ações de diagnóstico e tratamento: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, infecções respiratórias e doenças diarreicas; ação de prevenção primária: planejamento familiar, acompanhamento pré-natal, assistência ao parto, ao recém-nascido, aleitamento materno, vacinas na primeira infância, vitaminas, orientações quanto a acidentes e traumas nas instituições educativas, primeiros socorros e o papel das professoras na Educação Infantil; ações de prevenção secundárias: importância de uma alimentação saudável, utilização de agasalhos, exposição adequada ao sol, prática de atividades físicas, controle de peso, normalização do hábito intestinal e o papel das professoras na Educação Infantil; sono, alimentação, banho e troca de fraldas; questões polêmicas como: uso do bico, retirada das fraldas, mordidas; e cuidado com o meio ambiente (PLANO DE ENSINO – DISCIPLINA CUIDADO E EDUCAÇÃO, 2007).

Nesse contexto, destaco que as leis promulgadas acerca da educação impactaram diretamente na Educação Infantil, em especial para a emergência da educação e do cuidado de bebês e crianças bem pequenas e para as concepções sobre essa especificidade. Para mostrar isso, ao logo deste trabalho evidenciei a Constituição Federal do ano de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pesquisas de diversos autores renomados no campo dessa etapa educacional, mostrando que todos os movimentos que regem essa etapa foram historicamente construídos.

Contudo, não irei retomar todas essas questões nessa seção. Apenas irei lembrar que as creches serviram como órgãos para combater à pobreza e à mortalidade infantil. Progressivamente, ela foi assumindo um papel de auxiliar na viabilização da entrada de mulheres no mercado de trabalho. Além disso, a sua emergência seguiu a estruturação do capitalismo, o aumento da urbanização, a obrigação de reprodução da força de trabalho composta por indivíduos aptos, bem alimentados, com noções de higiene e sem doenças. À creche competia não apenas guardar a criança, contudo, principalmente, orientar as mães acerca do cuidado com os seus filhos, reforçando seu cargo de provedora de cuidados aos filhos e a casa.

Ao pensar sobre os deslocamentos que vão ocorrendo acerca do currículo no que diz respeito à Educação Infantil, percebo que a disciplina estabelece interlocuções com a saúde,

porém, a abordagem é feita por meio de uma interlocução com a educação, ainda que forma tímida, conforme ressaltai anteriormente.

Realizada essa breve retomada, destaco que compete somente lembrar que os documentos e movimentos apresentados foram relevantes para mostrar o quanto a indissociabilidade entre a educação e o cuidado são indispensáveis no contexto da creche.

O cuidado e a educação, no Brasil, no âmbito dos estudos e propostas sobre Educação Infantil é tematizado nos estudos de Campos (1994), Rosemberg (1994b) e outros autores que abordam essa temática. Carvalho (1999) evidencia em seu livro “No coração da sala de aula” que Campos e Rosemberg problematizam a polaridade estabelecida entre educação e cuidado. A educação era relacionada ao trabalho de professoras em pré-escolas e voltadas para a preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. Já o cuidado era “compreendido como atividade assistencialista que garanta “um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia”, atendidas por uma adulta que as limpe, alimente e evite quedas e machucados, da qual não se exige uma formação específica” (CARVALHO, 1999, p. 64).

Segundo ainda essa autora, essa concepção dicotômica não possibilitaria o desenvolvimento integral da criança, cujas necessidades compreenderiam atividades de caráter pedagógico e atividades de cuidado de maneira integrada e inseparáveis. A fim de descrever esse entendimento integrado, emerge o termo inglês *educare*³¹.

A indissociabilidade do cuidado e da educação está assegurada como direito das crianças da Educação Infantil, especialmente bebês e crianças bem pequenas. Por isso, é necessário compreender a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Nessa direção, há um grande desafio com a superação da dicotomia que existiu durante muitos anos de que cuidar e educar fossem acontecimentos totalmente distintos. Assim, destaco a relevância dos estudos acerca desse tema no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pois a concepção da dissociabilidade entre essas duas expressões ainda permeia o trabalho de muitos docentes. Nesse sentido, anoro-me em duas autoras para destacar esse fato:

Essas concepções permanecem presentes ainda hoje não só nas concepções de trabalho de muitos educadores, como em muitas propostas de trabalho nas instituições, muitas vezes superadas no discurso, mas visíveis nas práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições (CERISARA, 1999, p. 13).

Nesse cenário, a educação da criança pequena passou a ganhar um lugar de destaque, o que, no bojo dessas mudanças, não significa que os direitos da criança

³¹ A expressão *educare* é a junção das palavras cuidar e educar.

estejam sendo garantidos. Nem sempre as propostas em implantação são caracterizadas por um conjunto de políticas articuladas que, de fato, promovam condições adequadas, em relação aos aspectos físicos, materiais, e, sobretudo, aos humanos, especialmente aqueles que incidem diretamente na formação da pessoa, cujas ações estão voltadas para o atendimento às necessidades básicas das crianças (NÖRNBERG, 2013, p. 104).

Ademais, embora a educação de bebês e crianças bem pequenas esteja pautada pelo direito educacional, isso não quer dizer que ela esteja com seus direitos garantidos no que se refere aos aspectos ligados à Educação Infantil.

Nesse espaço cabe ainda a reflexão trazida pela Professora Simone acerca dessas questões discutidas até o momento:

O educar e cuidar nessa discussão acerca é intrínseco a toda Educação Infantil. Não é uma coisa que está só relacionada com os bebês. No currículo tinha só essa disciplina, o “Cuidado e educação”, que eu lembro que falava mais de bebês, mas abordava de tudo, como por exemplo, [...] uma criança que está na escola, mas ela precisa de sol, de um cuidado específico, que tem que saber como levantá-la para arrotar, ou o que fazer quando vomita, troca de fralda, falar de desfralde, mordida, como se coloca para dormir. Eram alguns tópicos especiais que a gente abordava.

A gente chamava pediatra, enfermeiro, nutricionista. Era uma disciplina bem interdisciplinar para dar conta desse sujeito bebê. Era uma disciplina bem voltada para os bebês (PROFESSORA SIMONE).

Percebe-se então que com essa disciplina os professores passam a ser responsáveis em “perceber as necessidades de cuidado das crianças, por meio de uma postura respeitosa e sensível às suas manifestações” (GONÇALVES, 2014, p. 84). A partir das observações, nesse momento a especificidade dos bebês e crianças bem pequenas entra em cena no currículo. Isso é evidenciado com mais ênfase quando o currículo do curso sofre uma alteração e a disciplina *Cuidado e Educação* dá lugar, no ano de 2007, para *Tópicos Específicos da Educação Infantil*. Essa disciplina, tem como objetivos:

- Discutir os princípios fundamentais que articulam cuidado e educação como objetivos indissociáveis no cotidiano da Educação Infantil.
- Discutir acerca dos principais desafios e transições vividos pelas crianças de 0 a 6 anos no cotidiano da Educação Infantil.
- Estudar e analisar experiências com bebês e crianças bem pequenas em creches e pré-escolas.
- Observar e analisar o cotidiano de instituições educativas que atendem crianças de zero a seis anos de idade (PLANO DE ENSINO – DISCIPLINA TÓPICOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2007).

Na disciplina *Tópicos Específicos da Educação Infantil* os princípios que articulavam o cuidado e educação como indissociáveis no cotidiano da Educação Infantil continuaram sendo discutidos, bem como os desafios e transições vividos pelas crianças de zero a seis anos. Contudo, atento para a emergência do termo bebês e crianças bem pequenas, no qual a faixa etária de zero a três anos começa a ser estudada e analisada dentro do currículo.

Com isso, percebo que os bebês começam a ganhar visibilidade no currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ainda que os temas relacionados a estas crianças ficassem mais restritos à disciplina de *Tópicos Específicos da Educação Infantil*.

Na Contemporaneidade podemos perceber que os bebês e as crianças bem pequenas ganharam visibilidade no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande. Esse fato é comprovado com a disciplina nomeada *Educação de crianças de zero a três anos*, que passa a integrar o currículo do Curso de Pedagogia no ano de 2015.

Em seguida, apresento a ementa da referida disciplina que chamam atenção para a educação de bebês e crianças bem pequenas:

Princípios fundamentais que articulam o cuidado e educação como objetivos indissociáveis no cotidiano das instituições educativas que atendem crianças de zero a três anos. Especificidades dos processos educativos com bebês e crianças bem pequenas na creche. Organização das atividades de vida diária: sono alimentação, higiene e cuidados pessoais. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos de educação. Interações entre bebês e crianças bem pequenas. Experiências teórico-práticas com crianças de 0 a 3 anos (EMENTA – DISCIPLINA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, 2015).

Dando seguimento a potência dos bebês e crianças bem pequenas nessa disciplina destaco que ela objetiva discutir nessa ementa os princípios fundamentais que articulam cuidado e educação como aspectos indissociáveis no cotidiano da educação de bebês e crianças bem pequenas; os principais desafios e transições vividos pelos bebês e crianças bem pequenas na creche; os aspectos fundamentais do cotidiano da educação de bebês e crianças bem pequenas; e estuda e analisa experiências com bebês e crianças bem pequenas em creches e pré-escolas.

Outra importante questão a ser destacada em relação a disciplina *Educação de crianças de zero a três anos* diz respeito à suas referências. Nessa direção, me apoio a seu último oferecimento, ou seja, ao plano de ensino do ano de 2019, para perceber que a

educação de bebês e crianças bem pequenas vai tendo um foco mais central nessa faixa etária, conforme mostra o quadro abaixo:

Documentário: Bebê interage com bebê?

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. In: **BRASIL, MEC/SEB. Os bebês como leitores e autores (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil; volume 4)**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_4.pdf. Acesso em 02/03/2018.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judit (org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

LÓPEZ, Maria Emília. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: BRASIL, MEC/SEB. **Os bebês como leitores e autores (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil; volume 4)**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_4.pdf. Acesso em 02/03/2018.

ÒDENA, Pepa. A brincadeira heurística com objetos. In: MAJEM, Tere. ÒDENA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOARES, Suzana Macedo. Vínculo e cuidados. In: SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017. p. 21-28.

TARDOS, Ana. E SZANTO. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, Judit (org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004 (PLANO DE ENSINO – DISCIPLINA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS, 2019).

Podemos perceber, a partir de algumas dessas referências, que as especificidades vão se intensificando. Temas como: as interações, os fazeres de bebês e crianças bem pequenas e o cotidiano educativo dessa faixa etária aparecem com um foco mais central e com um maior detalhamento nessa disciplina do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Cabe frisar ainda que, ao analisar as cinquenta disciplinas que integram a grade curricular atual do curso, vejo que existem outras ligadas à Educação Infantil. Entretanto, elas abordam conhecimentos gerais para essa etapa, ou seja, a educação de bebês e crianças bem pequenas foram aparecendo de forma mais diluída nas disciplinas.

Ressalto ainda que algumas palavras das ementas foram destacadas com o objetivo de chamar a atenção do leitor justamente para esse fato. A seguir, destaco as seguintes disciplinas:

- Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I:

História da Educação Infantil e das diversas formas de atendimento no Brasil e em outros países do século XIX à Contemporaneidade. **A criação de creches e pré-escolas no mundo e no Brasil.** Contribuições teórico-metodológicas de autores que subsidiaram a construção de propostas educativas para a pequena infância.

- Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II:

A Educação Infantil no contexto das políticas públicas educacionais. Políticas de atendimento à infância e para a Educação Infantil no Brasil ao longo dos tempos. Legislação e orientações governamentais vigentes para a Educação Infantil

- Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil III:

Estudo do tempo e espaço e suas marcas na Educação Infantil e nos processos de subjetivação infantil. Organização do cotidiano, do espaço e da rotina **em creches** e pré-escolas. O currículo na Educação Infantil e aspectos específicos da prática pedagógica **em creches** e pré-escolas. A constituição do grupo na Educação Infantil. Interações com as famílias. Relações entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Cotidiano da Educação Infantil:

Planejamento, registro e avaliação na/da Educação Infantil. O cotidiano e a prática pedagógica na Educação Infantil, com foco nas interações e brincadeiras. As diversas linguagens no contexto da prática pedagógica da Educação Infantil. Análise de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Esse quadro revela que em alguns momentos as disciplinas trazem aspectos mais gerais da Educação Infantil, porém, em outros, já aborda algumas especificidades, tendo em vista que fazem referência à creche e à pré-escola. Percebe-se isso, principalmente, nos aspectos relacionados à história das instituições educativas, à rotina e ao cotidiano, aos aspectos específicos da prática pedagógica. Isso mostra como a educação de bebês e crianças bem pequenas passa de uma invisibilidade para aos poucos ir ganhando alguma ênfase.

Além das disciplinas acima citadas, o currículo atual do Curso de Pedagogia da FURG apresenta algumas disciplinas de inserção, que permeiam o currículo como um todo. Dentre estas disciplinas, destaco as que fazem referência à Educação Infantil:

- Atividades de Iniciação à Docência III:

Estudos sobre a constituição da escola de Educação Infantil, e da docência na Educação Infantil, as modificações históricas e as práticas pedagógicas contemporâneas. O papel do/a professor/a na Educação Infantil. Inserção no cotidiano da Escola de Educação Infantil. Discussão e problematização das diversas realidades das escolas e suas formas de organização e gestão.

- Atividades de Iniciação à Docência IV

Concepções de cotidiano, rotina e ritual e suas implicações na prática pedagógica da Educação Infantil. Inserção no cotidiano dos grupos da Educação Infantil. Discussão e problematização dos diversos contextos da Educação Infantil. Problematização do currículo, do espaço, do tempo, e das práticas presentes no cotidiano da Educação Infantil.

- Atividades de Docência II:

Estudos sobre planejamento, prática e registro de intervenções pedagógicas. Regência na Educação Infantil. Planejamento, prática e registro da experiência docente na Educação Infantil. Relatos de experiência. Avaliação das práticas.

Enfim, através desses apontamentos, foi possível ver alguns deslocamentos operados a partir do momento em que a Educação Infantil entra em cena no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Nessa direção, aponto que questões referentes ao cuidado, inicialmente relacionadas a área da saúde, não deixaram de existir, contudo foram tomando outros direcionamentos.

Conforme Bonilha (2017) perceber o cuidado separado da educação, faz com que o trabalho do professor seja uma tarefa que qualquer pessoa pode desempenhar, visando as questões de higiene, saúde, alimentação e proteção, desconsiderando a importância que esta etapa da Educação Básica representa para vida das crianças que estão sendo atendidas.

Assim, podemos refletir sobre o currículo como um lugar de poder e produtor de verdades. Digo isso, porque quando este proporciona práticas de ser docente, assinala para um perfil profissional, mencionando os saberes e aptidões necessárias para sua formação.

Pensando nessa formação utilizo Silva (1999, p. 17) para elucidar que o currículo é compreendido como “uma prática de significação; uma prática produtiva; uma relação social; uma relação de poder; e uma prática que produz identidades sociais”. Tendo em vista essas questões, reflito que as relações de poder e as formas de governo fazem parte do currículo do Curso de Pedagogia. Afirmo isso pois é visível as escolhas realizadas e priorizadas no frente a uma variedade de conteúdos que devem ser abordados e tematizados no currículo. Enfim, os discursos que circulam nos currículos, acabam por subjetivar os profissionais, instituindo verdades absolutas na condução da conduta destes (BONILHA, 2017). Ressalto, também, que os deslocamentos e os contornos que o currículo do Curso de

Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG foram tomando não ocorreram de forma linear, nem de forma unânime.

Nesse viés, atento também para o fato de haver um deslocamento e uma ênfase da instituição escolar nas práticas de condução de si que ocorrem por meio da aprendizagem na contemporaneidade. A escola, desde sua emergência, sempre atuou como um mecanismo indispensável de administração das populações e dos indivíduos. Marín-Díaz e Noguera-Ramirez (2009, p. 130) afirmam que:

O termo pedagogia é usado desde o princípio para referir a prática de conduzir e orientar a conduta dos outros. Esta palavra que provém do grego paidagogia, [...] foi usada na Antiguidade para assinalar a atividade que realizava um escravo que conduzia, vestia, acompanhava as crianças e jovens [...] e que, ao longo de suas caminhadas, era responsáveis por moldar o comportamento e o caráter do jovem.

Através disso, percebe-se que a “instituição escolar tem pleiteado, desde seus primórdios, a prerrogativa de uma gama de ações de teor correccional encarregadas de levar adiante uma modernização civilizadora da sociedade” (AQUINO, 2012, p. 2). Desta forma, percebe-se que a Pedagogia se encontrou vinculada às formas de condução da conduta e de governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não importa quanto você faça; nunca terá feito o bastante (BLOCH, 1977, p. 25).

Inicio as considerações finais desta Dissertação com o excerto acima, pois as palavras de Bloch me motivam a refletir que no processo de produção de uma pesquisa é necessário colocar um ponto final. Isso é, sempre será possível produzir outros dizeres. Contudo, para que outras possibilidades possam emergir e serem refletidas, é necessário seguir em frente e reconsiderar o que foi elaborado até então para que, desta forma, outros percursos possam surgir.

Destaco que é nesse movimento que me deparo no momento, colocando um ponto final na elaboração desta escrita que foi bastante desafiadora, ou seja, encerrando esse percurso para que se possa produzir novas falas, novas análises e novas discussões. Afirmando isso pois o sentimento que perpassa ao concluir esse percurso é de que nunca terei feito o suficiente, já que sempre podem ser refletidas outras possibilidades através de outras visões. Então, é a partir desse sentimento que novos caminhos se traçam e que outros percursos vão emergindo para que uma nova etapa seja construída.

No início da construção desta pesquisa, enquanto tentava escolher seu tema, já tinha estabelecido que meu problema teria relação com a formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Porém, os desafios para a construção desse problema permearam o primeiro ano de escrita deste estudo. Então, durante a qualificação do projeto desta pesquisa, com o auxílio da banca e de minha orientadora, defini o problema no qual objetivou compreender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas.

Isto posto, passo a mostrar os caminhos escolhidos que resultaram nesta Dissertação. Inicialmente, apresentei algumas experiências pessoais e profissionais que me trouxeram até o Mestrado, mostrando um pouco da minha trajetória, bem como os caminhos percorridos até a aproximação com o tema a ser pesquisado. Em seguida, mostrei algumas produções e discussões que apresentam articulação com a temática estudada. Essas produções foram realizadas através de um mapeamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME/UFRGS) e na Biblioteca

Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande pelo Sistema de Administração de Bibliotecas (ARGO/FURG). Posteriormente dediquei o espaço para discutir algumas questões sobre a perspectiva pós-estruturalista, a partir de aproximações com o pensamento de Michel Foucault, entre outros autores que assumem essa perspectiva, a fim de situar o leitor a respeito do caminho trilhado durante as escritas.

Em seguida, discuti e apresentei as estratégias metodológicas usadas no estudo. Para isso, trouxe a palavra governo para mostrar a centralidade que esse conceito tem no andamento deste trabalho. Nesse contexto, situei também o leitor a respeito da inspiração genealógica, pois me ajudou a ver os deslocamentos e movimentos que são operados na formação que perpassa no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Além disso, apresentei meus materiais de estudo. Materiais estes que foram importantes para a elaboração das análises sobre a pesquisa.

Na busca pela problematização acerca do problema deste estudo, ressalto que ao escrever sobre a formação docente e o currículo, vejo a importância de ter aproximado os estudos da genealogia para entender as proveniências e as emergências em torno dessas questões. Não busquei a origem, mas sim as condições que possibilitaram a emergência da formação docente, em especial acerca da Educação Infantil e do currículo. Ao realizar esse breve retorno à história, senti a necessidade de compreender como elas foram ocorrendo ao longo do tempo, para entender os deslocamentos até a Contemporaneidade.

Esse percurso trilhado possibilitou que eu chegasse até o problema de pesquisa. Desta maneira, dei continuidade a investigação apresentando meus dois eixos de análises. No primeiro eixo, *Tecendo os fios históricos acerca da emergência da Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia*, elenquei alguns aspectos que percebi que constituíram condições de possibilidades para a entrada da Educação Infantil no currículo.

Nesse sentido, apontei duas condições: uma externa e a outra interna.

A condição externa é o movimento ligado ao contexto nacional, ou seja, o reconhecimento da infância como um sujeito de direitos. Nesse movimento pude perceber que a Educação Infantil foi se constituindo no currículo do curso na medida em que as discussões e políticas governamentais aconteciam em determinado período, reconhecendo a infância como direito. Por mostrar isso fui destacando algumas políticas, como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, e o Plano Nacional de Educação de 2014.

Através das análises pude demonstrar os deslocamentos ocorridos ao longo da história da infância, especialmente destacando como as crianças ganharam visibilidade no campo das políticas públicas, vista como sujeito de direitos e tornando-se, então, alvo de governo desde seu nascimento. Ainda mostrei como a governamentalidade neoliberal faz com que os sujeitos aprendam a ser empresário de si mesmos.

Nesse viés, fiz uma relação da formação generalista com o que Foucault denomina de *homo oeconomicus*, onde o profissional docente precisa dar conta de ampla formação, enfim, gerar seu próprio capital constantemente.

Ainda dentro desse eixo de análise mostrei a condição interna que possibilitou a entrada da Educação Infantil no currículo. Essa condição está relacionada com um movimento das profissionais da Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE) que lutavam pelo direito da criança a Educação Infantil e a uma formação de qualidade. Cabe ressaltar que o NEPE, justamente por realizar estudos e ações de formação continuada de professoras voltados para a infância e para a Educação Infantil, foi impulsionador e teve uma participação ativa em todo o movimento de inclusão de disciplinas que tematizassem esta etapa da Educação Básica no Curso de Pedagogia. Da mesma forma, contribuiu significativamente para a discussão e inclusão da especificidade da educação de crianças de zero a três anos na creche. Esses aspectos foram de suma importância para que se lutasse pelos direitos e o espaço da Educação Infantil no currículo, uma vez que a lógica neoliberal faz com que o currículo conduza uma variedade de estratégias e práticas que os capturam no interior do jogo econômico.

Já o segundo eixo é intitulado *Os deslocamentos operados na Educação Infantil no currículo do Curso de Pedagogia da FURG*. Nele discuti acerca de alguns deslocamentos que são operados a partir do momento em que a Educação Infantil, em especial, a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas, entra em cena no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Então, direciono meu olhar para a história da Educação Infantil, evidenciando o quanto o campo da assistência e da educação estão entrelaçados, especialmente se tratando de bebês e crianças bem pequenas.

Inicialmente percebi a inclusão de algumas disciplinas ligadas à pré-escola no currículo. Não obstante, em consonância com essas disciplinas havia uma que abordava aspectos relacionados à nutrição e a higiene, isto é, a saúde. Desta forma, fui percebendo que a disciplina *Nutrição e Higiene* foi a porta de entrada para a Educação Infantil, em especial a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas no currículo do curso. Contudo,

aponto que durante a década de 1980 não se falava nessa faixa etária, mas percebe-se que por meio da saúde é que ela vai entrando em cena no currículo.

Após esse momento, apresentei que a partir de disciplinas como: *Cuidado e Educação, Tópicos Específicos da Educação Infantil e Educação de crianças de zero a três anos*, a educação de bebês e crianças vai entrando em cena no currículo. Paralelamente a isso, destaquei a existência de outras disciplinas relacionadas a Educação Infantil, porém, elas abordam conhecimentos gerais para essa etapa, ou seja, a educação de bebês e crianças bem pequenas foram emergindo de forma mais diluída em algumas disciplinas.

Encerrei esse eixo mostrando que os aspectos referentes ao cuidado, inicialmente relacionada a área da saúde, não deixaram de existir no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, contudo foram tomando outros direcionamentos.

Visto isso percebe-se que os debates no cenário nacional foi uma proveniência para a entrada da Educação Infantil no currículo, bem como a sensibilidade local de um grupo de professoras atentas a realidade do contexto histórico. Além disso, o fortalecimento da relação da universidade com as redes foi outro achado da pesquisa. Sendo assim, nota-se também a presença da racionalidade neoliberal operando nesse currículo.

Portanto, através dessas análises, não objectivei produzir uma verdade absoluta e indiscutível para o campo do currículo do Curso de Pedagogia da FURG. Minha intenção foi mostrar como isso aconteceu na finalidade de tornar os sujeitos alvos de governo. Contudo, ainda que não objectivei produzir uma verdade absoluta, isso não significa afirmar que não adoto novas possibilidades de problematizações, novos desejos de saber e novos caminhos para olhar essa questão.

Nesse sentido, concordo com Foucault (2010a, p. 289-290) que nos diz que “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. [...] Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes”. Assim, fica a experiência de transformação por meio desta Dissertação! Transformação de ideias, de pensamentos, de reflexões, de questionamentos, de problematizações, de pretensões, de aprendizagens e de novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sérgio França Adorno de; CASTRO, Myrian Mesquita Pugliese. A arte de administrar a pobreza: assistência social institucionalizada em São Paulo no século XIX. In: TRONCA, Italo. **Foucault Vivo**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil**: configurações curriculares nos Cursos de Pedagogia. 198 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

ALMEIDA, Cleuza Ivety Ribes de. Engenharias e Ciências Exatas. In: ALVES, Francisco das Neves (Orgs.) **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

AQUINO, Júlio Groppa. Da “crise” da Educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. In: **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas: UNICAMP, 2012.

ALVES, Francisco das Neves. Ciências Humanas. In: ALVES, Francisco das Neves. (Orgs.) **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. 228 p. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores associados, n. 113, julho, p. 167-184, 2001.

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LCT – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

BONILHA, Aline Marques. **O Curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil**. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251/62**. Regulamentação do Curso de Pedagogia.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5/2005**. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Dezembro de 2005

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 774, de 20 de agosto de 1969**. Autoriza o funcionamento da Universidade do Rio Grande, RS, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI.1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. A formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinarias**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Maria Malta et al. Profissionais de creche. In: **Cadernos Cedes**. n. 9. Campinas: Papyrus, p. 39-66, 1991.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.106, p. 116-127. Março, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados o governmento de professores em formação**. 302 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CESIRANA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. In: **Perspectiva**. Florianópolis. v. 17, nº Especial, p. 11 – 21, jul/dez. 1999.

COELHO, Bernardo L. M. A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969. **Revista da Informação Legislativa**. Brasília, 35 n. 139 jul/set. 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber et al. O Currículo Nos Limiões do Contemporâneo (3ª ed.). Rio de Janeiro: D&A. 2003.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CURY, Carlos Roberto. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo, Cortez, 1978.

DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina ed. p. 49-70, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: **Repensar a política: Ditos e escritos VI**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 289-347, 2010.

FOUCAULT, Michel. Diálogos sobre o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Entrevista ao “Le Monde”. In: ERIBON, Didier. **Michel Foucault - uma biografia**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II**: Arqueologia das Ciências Humanas e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (Orgs.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso no Collège de France: 1977 – 1978.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GADELHA, Sylvio. Biopolítica, governamentalidade e educação. In: GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-169, 2009.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e o governo da infância pobre. In: **Revista Colombiana de Educación**. Nº 65. Segundo semestre. Bogotá. Colômbia: IDEP, 2013.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do Capital Humano e empreendedorismo. In: **Educação & Realidade**. v. 34, n. 2. Mai/ago. p. 171-186, 2009.

GALLO, Silvio. **Infância e Resistência – resistir a quê?** In: Leitura: teoria e prática. v. 31, n.61. Campinas, 2013.

GALLO, Silvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo (Org). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. In: **Contrapontos**. ano 2 – n. 4. jan/abr. Itajaí/SC, 2002.

GÓMEZ. Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

GONÇALVES, Fernanda. **Educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: Uma análise da produção científica recente**. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

GUTIERRES, Juliana Diniz; MOTA, Maria Renata Alonso. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE: CUIDAR E EDUCAR EM DISCUSSÃO. In: **Congresso Infâncias e Brinquedos de Ontem e Hoje**, 2013, Rio de Janeiro. *Infâncias e Brinquedos de Ontem e Hoje II*, 2013.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domênica; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucauliana e polícias educacionais: possibilidades analíticas. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 665-687, maio/ago. 2015.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Marisa Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 40-61, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Mudanças de racionalidade na Pedagogia universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL**, 2008, Itajaí, SC. Anais do VII Seminário ANPED SUL. Itajaí, SC: Univali - Itajaí: Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18. maio/jun./ago., 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 35-86, 2011.

LOCKMANN, Kamila e MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. In: **Revista Linhas**. v. 14, n. 26, jan/jun 2013. Florianópolis. p. 76-111. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/198472381426201376/2534>>. Acesso em: 13. maio 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 443-481, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola** – uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEDEIROS, Ivone Regina Porto Martins. **Curso de Pedagogia da FURG: um estudo sobre a influência da formação na atuação da profissional egressa**. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 1999.

MICARELLO, Hilda. **Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história**. In.: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). Educação Infantil: enfoques em diálogo. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MARÍN-DÍAZ, Dora. NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Educar es gobernar*: In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortés; Marín-Díaz, Dora Lilia. **Gobernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas**. Bogotá, Colombia: IDEP, p. 127-151, 2009.

MOREIRA, Antônio. Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância**. 174 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário: A instituição como morada e lugar de contato. In: **Pro-Posições**. v. 24, n. 3. p. 99-113, set./dez. 2013.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 13-34, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. In: Espaço Pedagógico. v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul./dez., 2016.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar (org). In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. **A República** (traduzido). Editora Kiron. Edição do Kindle, 2012.

POPKEWITZ, Thomaz S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, p.173-210, 2000.

RIVERO, Andréa. **Da pré-escola à Educação Infantil**: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia. 177 f. Dissertação (Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **A Higienização dos Costumes**: Educação escolar no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ, Ángel Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187- 202, mai./ago. 2009.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Reformulação da formação de professores na UFG**: concepções, propostas e campos científicos em disputa (1978-1984). 181 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

STEMMER, Marcia Regina Goulart. Reflexões sobre o papel do professor de Educação Infantil. In: NEIVERTH, Thaisa; PEIXE, Débora de Cristina de Sampaio (Orgs.). **Creches catarinenses**: experiências de formação e práticas pedagógicas. Florianópolis: NUP, 2014.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o Auditável: estatísticas como tecnologia para governar. In: **Revista Educação & Realidade**: Governamentalidade e Educação, Porto Alegre, v. 1, n. 1. maio/ ago., p. 187-201, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera. (Orgs.). In: **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, p. 179-217, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed.; 2. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez., 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPeL. set/dez 2009. Pelotas. p. 83-94. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n34/06.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar de outro modo a ética na pesquisa. In: SANTOS, Luís Henrique Sachhi dos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em Educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais**. Orgs. Luís Henrique Sachhi dos Santos e Lodenir Becker Karnopp – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*. Itajaí, ano 2. n. 4, p. 43-51, jan/abr 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, 2007, p. 947 – 963, out. 2007.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. In: **Pro-Posições**. n. 28. Campinas: FE - Unicamp, 1999.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006. In: **1º simpósio nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia - O PDE e o Atual Contexto sócio educacional**. 2008, Cascavel/Paraná. Anais. Cascavel: UNIOESTE, v. 1. p. 1-15, 2008.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o Curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares**. 178 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2012.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: **A Arte de governar crianças**. a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Org.). 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS



ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL À COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Eu, Alana Dafne Tavella, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEdU/FURG, matrícula 121598, sob a orientação da Profª Drª Maria Renata Alonso Mota, estou realizando uma pesquisa que objetiva **compreender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas.** Desta forma, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta Universidade.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista com professoras que auxiliaram na construção da posposta de inserção da Educação Infantil, mais especificamente da educação de crianças de 0 a 3 anos, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Primeiramente essas professoras serão convidadas a participarem da pesquisa. E, posteriormente agendado um encontro com cada professora para que relate aspectos que estão relacionados à inclusão e ao oferecimento da formação para atuar na Educação Infantil e, em especial, na educação de bebês e crianças bem pequenas. Também irei analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, o programa, o plano de ensino das disciplinas e as ementas das disciplinas que estão relacionadas à Educação Infantil. Além do Projeto Político Pedagógico atual, também analisarei os anteriores, de forma a perceber os movimentos e deslocamentos no que diz respeito à formação para atuar na Educação Infantil.

Ademais, as professoras serão informadas de que sua contribuição é voluntária e pode ser suspensa a qualquer momento, sem detrimento qualquer. Além disso, tanto as participantes como também os (as) responsáveis pela Universidade poderão requerer informações acerca dos procedimentos adotados ou demais assuntos referentes a pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Vale ressaltar ainda que, caso a participante desejar, o sigilo dos dados pessoais delas será garantido e resguardado quaisquer dados que possam vir a identificá-los neste trabalho.

A coleta de dados somente será iniciada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional.

Agradecemos a colaboração desta Universidade para a realização desta pesquisa e estamos à disposição para qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento pelos telefones: (53) 3232-2360 / (53) 98106-3437 / (53) 99971-2140 ou pelos e-mails: alana_tavella@hotmail.com e mariarenata.alonso@gmail.com

Rio Grande/RS, ____ de dezembro de 2018.

Profª Drª Maria Renata Alonso Mota

Alana Dafne Tavella

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Eu, _____, responsável pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, autorizo o desenvolvimento da pesquisa nessa instituição.

Declaro que li o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Rio Grande/RS, ____ de dezembro de 2018.

Assinatura do (a) responsável



ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL I

TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL I

Eu, Alana Dafne Tavella, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEdU/FURG, matrícula 121598, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Renata Alonso Mota, estou realizando uma pesquisa que objetiva **compreender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas**. Desta forma, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta Universidade.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista com professoras que estiveram presentes no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no momento da inserção da Educação Infantil. Ademais, a contribuição das professoras é voluntária e pode ser suspensa a qualquer momento, sem detrimento qualquer. Vale ressaltar ainda que o sigilo de seus dados pessoais será garantido e resguardados quaisquer informações que possam vir a identificá-lo neste trabalho.

Agradecemos a sua colaboração para a realização desta pesquisa e estamos à disposição para qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento pelos telefones: (53) 3232-2360 / (53) 98106-3437 / (53) 99971-2140 ou pelos e-mails: alana_tavella@hotmail.com e mariarenata.alonso@gmail.com

Rio Grande/RS, ____ de _____ de 2019.

 Prof^ª Dr^ª Maria Renata Alonso Mota

 Alana Dafne Tavella

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO INDIVIDUAL I

Eu, _____, autorizo a pesquisadora Alana Dafne Tavella a utilizar o material coletado através da entrevista realizada, desde que mantido em sigilo minha identidade e para fins exclusivamente de pesquisa.

Declaro que li o consentimento acima e autorizo a realização da investigação.

Rio Grande/RS, ____ de _____ de 2019.

 Assinatura da participante



ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL II

TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL II

Eu, Alana Dafne Tavella, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGedu/FURG, matrícula 121598, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Renata Alonso Mota, estou realizando uma pesquisa que objetiva **compreender os movimentos e deslocamentos que são operados na formação que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no que diz respeito à educação e ao cuidado de bebês e crianças bem pequenas**. Desta forma, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta Universidade.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista com professoras que estiveram presentes no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no momento da inserção da Educação Infantil. Ademais, a contribuição das professoras é voluntária e pode ser suspensa a qualquer momento, sem detrimento qualquer.

Agradecemos a sua colaboração para a realização desta pesquisa e estamos à disposição para qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento pelos telefones: (53) 3232-2360 / (53) 98106-3437 / (53) 99971-2140 ou pelos e-mails: alana_tavella@hotmail.com e mariarenata.alonso@gmail.com

Rio Grande/RS, ____ de _____ de 2019.

 Prof^ª Dr^ª Maria Renata Alonso Mota

 Alana Dafne Tavella

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO INDIVIDUAL

Eu, _____, autorizo a pesquisadora Alana Dafne Tavella a utilizar o material coletado através da entrevista realizada, podendo fazer uso de minha identidade e para fins exclusivamente de pesquisa.

Declaro que li o consentimento acima e autorizo a realização da investigação.

Rio Grande/RS, ____ de _____ de 2019.

 Assinatura da participante



ANEXO D – QUESTÕES NORTEADORAS

QUESTÕES NORTEADORAS

- 1) Como que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG passou a oferecer a Educação Infantil? Lembras em que contexto isso ocorreu?
- 2) Que aspectos influenciaram a FURG a oferecer Educação Infantil como formação docente no currículo do Curso de Pedagogia?
- 3) Como a educação de 0 a 3 anos foi se constituindo no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG?
- 4) Que aspectos influenciaram a FURG a abordar a especificidade da educação de bebês e crianças bem pequenas no currículo do curso?
- 5) Quais preocupações se tinha quando se pensou a inclusão da Educação Infantil?
- 6) No momento que houve a transição do Curso Pedagogia – Educação Infantil para Pedagogia – Licenciatura que mudanças ocorreram ao abordar a Educação Infantil no curso?
- 7) Gostaria de ressaltar outra questão sobre como a Educação Infantil, em especial, ao cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenas, foi aparecendo no currículo do curso?

Outras informações

Período que trabalhou na universidade: _____

Formação: _____

Disciplina (s) ministrada (s): _____