



O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA DINAMARCA: ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Jytte Juul Jensen¹
Lenira Haddad²

RESUMO

O artigo apresenta o programa de formação de pedagogos na Dinamarca, no que se refere à especialização em Pedagogia da primeira infância, uma das três especializações para a concessão do grau de bacharel em Pedagogia. O texto tem início com uma breve nota sobre o sistema de educação infantil na Dinamarca e a figura do pedagogo, e segue com a descrição dos elementos que compõem o programa de formação: o contexto histórico; a estrutura regulatória; as áreas e metas de competência; as formas estéticas de expressão; o estágio e o papel do supervisor do centro de educação infantil e da universidade; as formas de autoavaliação e avaliação externa dos alunos; e competências pessoais e acadêmicas. O texto é finalizado com uma reflexão sobre os contributos do programa dinamarquês para pensar o contexto brasileiro, evidenciando paralelos, claras distinções e contrapontos nos dois sistemas de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Pedagogia da Primeira Infância. Educação Infantil. Dinamarca.

THE EDUCATION PROGRAMME OF PEDAGOGUES IN DENMARK: SPECIALIZATION IN PEDAGOGY OF EARLY YEARS

ABSTRACT

The article presents the pedagogues education program in Denmark for specialization in Early Childhood Education, one of three specializations to grant the bachelor diploma in Pedagogy. The text begins with a brief note on the Danish early childhood education system and the figure of the pedagogue, and follows with the description of the elements which make up the education program: historical context; regulatory structure; competence areas and goals; aesthetic forms of expression; placement and the role played by the supervisor of the centre and the university; the forms of self-evaluation and external one of students; and personal and academic skills. The text is finalized with a reflection on the contributions of the Danish program to think the Brazilian context, evidencing parallels, clear distinctions and counterpoints in the two education systems.

KEYWORDS: Teacher Training. Early Childhood Pedagogy. Early Childhood Education. Denmark.

¹ Mestre em Ciências Políticas e História das Ideias pela Universidade de Aarhus, Dinamarca. Professora adjunta, Pesquisadora e Palestrante sênior aposentada em Formação de Pedagogos, Colégio Universitário de Aarhus, Dinamarca. Pesquisadora sênior no projeto de pesquisa europeu: *Serviços de Saúde na Europa*, financiado majoritariamente pela Comissão Europeia. E-mail: <jyttejuuljensen@gmail.com>

² Pós-doutorado em Psicologia Social no Laboratório de Psicologia Social da Universidade Aix-Marseille, França (2011), Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP (1997), Mestrado em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP (1989), Especialização na abordagem educativa High/Scope pela High/Scope Educational Research Foundation (1992), graduação em Psicologia pela FFCL-USP Ribeirão Preto (1979). É professora associada da Universidade Federal de Alagoas, pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade? Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas, membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL e líder do Grupo de Pesquisa & Educação Infantil e Desenvolvimento Humano. E-mail: <lenirahaddad@gmail.com>



EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN DINAMARCA: ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LA PRIMERA INFANCIA

RESUMEN

El artículo presenta el programa de formación de pedagogos en Dinamarca, en lo que se refiere a la especialización en Pedagogía de la primera infancia, una de las tres especializaciones que abarca el programa. El texto comienza con una breve nota sobre el sistema de educación infantil en Dinamarca y la figura del pedagogo, y sigue con la descripción de los elementos que componen el programa de formación: contexto histórico; estructura reguladora; áreas y metas de competencia; formas estéticas de expresión; etapa y el role que juega del supervisor del centro de educación infantil y de la universidad; las formas de autoevaluación y evaluación externa de los alumnos; y competencias personales y académicas. El texto se concluye con una reflexión sobre las contribuciones del programa danés para pensar el contexto brasileño, evidenciando paralelos, claras distinciones y contrapuntos en los dos sistemas de formación.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Pedagogía de la Primera Infancia. Educación Infantil. Dinamarca.

Introdução

O artigo apresenta o programa de formação do pedagogo na Dinamarca, com ênfase na especialização em Pedagogia da primeira infância, uma das três especializações do programa de estudo para a concessão do grau de bacharel em Pedagogia (*Pædagoguddannelse*). A figura do pedagogo é específica para a Dinamarca. Diferente do Brasil, em que a profissão de pedagogo está muito próxima à da docência, na Dinamarca, é uma classe que faz questão de marcar diferença com a profissão de ensino, possuindo, inclusive, um sindicato próprio³ para a representar. A escola não é o local de trabalho principal do pedagogo, e os centros de educação infantil não são considerados escolas. Os pedagogos são empregados em diferentes contextos pedagógicos, tais como: instituições de educação infantil (*daginstitutioner*); centros de tempo livre (*fritidshjem*) para crianças em idade escolar; centros para pessoas com deficiência e casas residenciais para jovens e idosos. No contexto da educação infantil, a classe de pedagogo é comparável a dos professores de Educação Infantil no Brasil. No contexto dos centros de tempo livre, eles podem ser comparados a animadores ou recreacionistas, e em outros serviços eles são mais como *assistentes sociais*, *educadores* ou *cuidadores* (BUPL, 2006).

³BUPL – Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund [Federação Nacional Dinamarquesa de Pedagogos da Primeira Infância e de Jovens].

Embora o papel do pedagogo obviamente varie com o contexto, alguns traços e orientações são típicos da profissão pedagógica, tais como:

orientação para a vida cotidiana e bem-estar no sentido de trabalhar a partir da perspectiva da criança / jovem / adulto; uma orientação para o social no sentido de trabalhar para o desenvolvimento de uma orientação social e habilidades sociais; e uma orientação para a sociedade no sentido de trabalhar para a participação na sociedade (educação ou trabalho, em muitos casos) (THINGSTRUP; SCHMIDT.; ANDERSEN, 2017, p. 1-2).

Ao referirmo-nos à profissão de pedagogo neste artigo, estamos considerando os valores e atitudes específicas desta profissão pedagógica dinamarquesa, que se volta ao bem-estar, desenvolvimento global, aprendizagem e formação de crianças, jovens e adultos.

Na literatura inglesa, *Social Education* é a tradução oficial do termo dinamarquês *pædagoguddannelse* para o inglês, assim como *social educator* é a tradução oficial do termo pedagogo (*pædagog*). Os pedagogos que atuam em instituição de educação infantil são referidos como *Early Childhood Teachers*. Este viés da tradução, voltado para o ensino ou instrução, tem sido um motivo de insatisfação para muitos acadêmicos que trabalham no campo, especialmente pela redução do significado mais amplo de educação, que guarda o termo *pedagogia* na perspectiva dinamarquesa.

Por este motivo, sempre que possível, optamos pela tradução direta dessas terminologias do dinamarquês para o português e pela permanência dos termos pedagogo e pedagogia, haja vista que são presentes na cultura brasileira.

As autoras deste artigo vêm estabelecendo parceria de longa data, que remonta a 1993, quando a segunda autora, então estudante de doutorado em estágio sanduiche na Universidade de Gotemburgo, Suécia, investigando sobre a pedagogia dos países escandinavos, entrevista Jytte Juul Jensen como representante dinamarquesa da rede europeia de atendimento infantil, coordenada por Peter Moss. Jensen foi a principal informante sobre o sistema de educação infantil dinamarquês para a referida pesquisa (HADDAD, 1997), tendo organizado uma agenda de visitas a inúmeras instituições de diferentes tipos, além de entrevistas com docentes do programa de formação no *Jydske Paedagog Seminarium*⁴, em Aarhus, onde atuava como professora de estágio e diretora do departamento internacional. No ano seguinte, as autoras desenham uma possibilidade de

⁴ Hoje o Seminarium integra o VIA University College.

intercâmbio com o município de Ubatuba, onde Lenira Haddad prestava consultoria à rede municipal de Educação Infantil. Algo que se concretizou nos anos de 1995 e 1996, por vias de estágio de estudantes de Pedagogia de três e seis meses respectivamente em três instituições de Ubatuba, SP, e uma programação de visita de professores de Educação Infantil de Ubatuba em Aarhus. Outros encontros sucederam-se na década passada, em função do notável trabalho de John Bennett na coordenação do projeto *Starting Strong* (OECD, 2001; 2006), em que ambas participaram com suas expertises específicas. Na presente década, uma parceria ainda mais estreita firmou-se em função da pesquisa realizada por Jensen (2011), sobre compreensões da prática dinamarquesa de educação infantil com a utilização de uma metodologia inovadora (*Sophos*), que combina filmes e grupos focais, e que foi replicada no Brasil (HADDAD, 2018), sob a sua consultoria. Com várias passagens pelo Brasil e pela Dinamarca, as autoras são familiarizadas com os sistemas de educação infantil de ambos os países.

O artigo que ora apresentamos baseia-se, principalmente, em recentes produções de Jensen (2015, 2016, 2017b), que sistematizam informações sobre a formação dos pedagogos na Dinamarca a partir da última reforma, ocorrida em 2014, através do Decreto Ministerial sobre o Programa de estudo para Bacharel em Pedagogia (DINAMARCA, 2017) e em referências complementares.

Breve nota sobre o sistema de educação infantil dinamarqués

A Dinamarca tem um sistema unificado de educação e cuidado infantil para crianças de 6 meses aos 6 anos de idade. Todas as crianças têm direito a um lugar em alguma instituição de educação infantil, caso seus pais assim o desejarem. Além disto, todas as crianças têm direito a um lugar em um centro de tempo livre (antes ou depois da escola) até os 10 anos de idade. O acesso é universal, o que tem sido possível graças a extensos compromissos públicos com financiamento, regulamentação e gestão dos serviços. Algo que deve ser compreendido no contexto do sistema de bem-estar escandinavo, com a rápida expansão dos serviços a partir de meados da década de 1960, associada ao aumento do emprego da mulher. A Dinamarca tem uma das taxas de emprego mais altas do mundo para as mães – tanto os pais como as mães trabalham e a maioria delas trabalha quase em tempo

integral, ou seja, 37 horas por semana. Existe um alto nível de financiamento público de serviços baseado em impostos.

No âmbito nacional, o sistema de educação infantil está sob os auspícios do Ministério da Criança e dos Assuntos Sociais (*Børne-og Socialministeriet*), e a responsabilidade pelo financiamento, a organização e a regulamentação da oferta é delegada aos 98 municípios⁵. Durante dois breves períodos (2011-2013 e 2015), a responsabilidade sobre as instituições de educação infantil foram transferidas ao Ministério da Educação, mas em 2016 voltou à tradicional vinculação ao Ministério da Criança e dos Assuntos Sociais.

Enquanto muitos países da Europa apresentam um sistema cindido e diferenciado para o atendimento em creches e pré-escolas, na Dinamarca, assim como nos demais países nórdicos, há um reconhecimento de longa data que as crianças menores de 3 anos precisam dos mesmos tipos de atendimento que as maiores que esta idade. Na Dinamarca reina a visão de que as crianças menores se beneficiam de estar em um espaço público para as crianças. Assim, os mesmos objetivos pedagógicos são definidos, levando em consideração a idade e a maturidade da criança (JENSEN, 2017a).

Os serviços para a primeira infância (*daginstitutioner*) incluem os centros infantis de idades integradas (*aldersintegrerede institutioner*), para crianças acima de 6 meses até a entrada na escola aos 6 anos, e os separados por idade: creche (*vuggestuer*) para crianças de 6 meses até 3 anos e jardim de infância (*børnehaver*) para crianças de 3 a 6 anos, além da oferta domiciliar regulamentada (*dagpleje*), equivalente ao que, no Brasil, é referido como creche familiar ou domiciliar. Os centros infantis de idades integradas são o tipo mais popular e representam mais de 64% de toda a oferta regulamentada, enquanto os jardins de infância são responsáveis por aproximadamente 18,5%, as creches por 3% e as creches domiciliares por 14,2% (JENSEN, 2017b). Todos os tipos de oferta funcionam em tempo integral e durante o ano inteiro.

Quanto à cobertura, em 2013, 97% das crianças de 3-5 anos e 68% das crianças menores de 3 anos estavam frequentando algum dos serviços ofertado, e 38% das crianças matriculadas com menos de 3 anos frequentam creches familiares/domiciliares (Estatística dinamarquesa, 2014).

⁵ Em uma reforma que entrou em vigor em 2007, os 13 condados foram substituídos por 5 regiões, enquanto os 271 municípios foram fundidos em 98 unidades mais abrangentes, de pelo menos 20 mil habitantes (Wikipédia).

A maioria das instalações de educação infantil é ofertada e ministrada pelos municípios. Em 2014, 70% das instituições eram do setor público/municipal, 17% do setor privado sem fins lucrativos e 13% do setor privado com fins lucrativos (JENSEN, 2017b).

Os profissionais da Educação Infantil

Os pedagogos (*pædagoger*) são as figuras centrais da equipe profissional dos centros de educação infantil dinamarqueses e esta categoria representa quase 60% de todo o pessoal que atua diretamente com as crianças. Os demais profissionais são os *auxiliares do pedagogo* (*Pædagog-medhjælper*), para os quais não se exige qualificação profissional. Não há uma distinção clara relativa às tarefas e funções destes dois grupos profissionais, a não ser a maior responsabilidade atribuída aos pedagogos. Em uma perspectiva internacional, essa percentagem de profissionais com nível de bacharelado é muito alta, especialmente para o trabalho com crianças menores de três anos (JENSEN, 2017b). O que é específico para a Dinamarca é que a formação do pedagogo qualifica-o para trabalhar com toda a faixa etária de 0 a 6 anos, enquanto em outros países, outros perfis profissionais são designados para trabalhar com as crianças mais pequenas (OBERHUEMER; SCHREYER ; NEUMAN, 2010). Outra característica que é específica na Dinamarca é que os pedagogos são, também, os diretores dos centros, a maioria com formação adicional, como especialização ou mestrado. Além disto, uma estrutura de liderança relativamente horizontal (pouco hierarquizada) é encontrada nos centros, embora recentemente isto tenha começado a mudar, em função de uma maior demanda do sistema político por documentação e avaliação, bem como por novos tipos de liderança (JENSEN, 2017b).

A formação do pedagogo: contexto histórico

A profissão de pedagogo guarda uma longa história na Dinamarca, assim como nos países nórdicos em geral. A Dinamarca é o país mais antigo nesta tradição⁶, oferecendo formação específica desde 1885, quando teve início um curso de um ano para educadores que

⁶ O primeiro curso de formação na Suécia foi criado em 1898, inicialmente de quatro meses de duração, sendo ampliado para dois anos em 1900, quando recebeu o nome de *Froebelseminariet* (LOHMANDER, 2007). Na Noruega, o primeiro curso de formação data de 1935. Antes disto, os profissionais precisavam buscar essa formação na Dinamarca, Suécia ou Alemanha (HADDAD, 1997).

trabalhavam nos jardins de infância froebelianos. O curso foi estendido para um programa de dois anos em 1904, quando passou a ser oferecido na primeira faculdade de formação de pedagogos. Em 1969, a formação de educadores para o trabalho em jardim de infância agregou-se a outro programa voltado para educadores que trabalham nos centros de tempo livre (*fritidshjem*) e outras instalações para jovens, e a extensão do programa é prolongada para três anos. Em 1974, estes dois programas agregaram-se a um terceiro, a Faculdade de Pedagogia social, projetada para pedagogos que querem trabalhar em creches (*vuggestuer*), casas para crianças ou em instalações para crianças e adultos com deficiência física ou mental. Em 1992, estes três programas de formação foram fundidos e combinados em um programa mais longo e generalista, de três anos e meio de estudo em tempo integral e, em 2001, alcançou o nível de bacharelado.

A última reforma do programa de formação ocorreu em 2014, resultando em uma maior especialização: uma parte comum das competências profissionais de base e uma parte específica com três especializações, que são apresentadas adiante.

Embora muitas reformas tenham ocorrido desde sua origem, continuidade e tradição são palavras-chave para caracterizar a formação do pedagogo na Dinamarca. O nível de competência do pessoal continuou a aumentar. Além disto, a formação dinamarquesa manteve a ideia de uma identidade pedagógica específica para o profissional de educação infantil e, como consequência, é bastante distinta e separada da formação dos professores das escolas.

Atualmente, o curso de Pedagogia é o programa de estudo mais popular na Dinamarca: com 6.800 candidatos em 2017, está muito à frente em termos numéricos, comparativamente à candidatura para os cursos de formação de professores, enfermeiros ou assistentes sociais. Em 2017 havia 5100 inscritos, tornando-se o programa de estudo com o maior número de estudantes na Dinamarca, relativamente alto, quando se considera que o número de habitantes da Dinamarca é um pouco superior a 5 milhões e meio. Convém ressaltar o número relativamente grande de estudantes do sexo masculino frequentando esta formação, um pouco abaixo de 25%. Em 2000, a participação relativa foi de 17%. No entanto, a parcela deles trabalhando em centros de educação infantil não é tão alta; a maioria prefere trabalhar em outros tipos de contextos pedagógicos, tais como centros de tempo livre, clubes de jovens, centro dia ou residencial, ou casas para pessoas com deficiências severas.

O recrutamento de pedagogos masculinos para centros de educação infantil está na agenda há muitos anos, e estratégias nesta direção foram realizadas, a exemplo da reforma do programa de formação, ocorrida em 2014, que colocou o gênero na agenda e todos os estudantes devem aprender sobre suas questões (DINAMARCA, 2016).

Estrutura regulatória da formação pedagógica

Historicamente, a formação de pedagogos acontecia em faculdades de ensino superior especializadas, como era o caso de outros programas de ensino superior profissional, tais como professores, assistentes sociais e enfermeiros. Em 2000 existiam 32 faculdades de pedagogia na Dinamarca. Atualmente, as pequenas faculdades especializadas agruparam-se em grandes unidades, chamadas *Professionshøjskoler*, que chamaremos aqui de Centros universitários⁷, oferecendo uma variedade de programas de bacharel para formação profissional, incluindo a formação em Pedagogia. Os programas de formação profissional são reconhecidos e financiados pelo Ministério da Educação e Pesquisa, o qual provê subsídio para cobrir os custos diretos de ensino, o chamado *subsídio de taxímetro* por estudante, estabelecido na Lei orçamentária anual (JENSEN, 2016).

O programa de estudos para a concessão do grau de bacharel em Pedagogia é regulado por uma ordem executiva (*Bekendtgørelse*) que especifica o objetivo, a duração, os exames, o plano de estudos, o mérito educacional (título) como pedagogo e os objetivos de competência para as diferentes áreas do programa. Cada Centro Universitário define seu projeto de curso e tem liberdade suficiente para desenvolver variações locais em seus programas de estudo.

A formação em Pedagogia é um programa de três anos e meio em período integral, compreende 210 ECTS⁸ e consiste em duas partes: uma comum (70 pontos ECTS), de um ano, com foco em competências profissionais básicas; e uma parte específica (140 pontos ECTS), de dois anos e meio em período integral. Na parte específica, os estudantes precisam escolher uma entre três especializações:

⁷ Os Centros universitários equivalem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no Brasil, e aos Institutos Politécnicos em Portugal, que têm tradição na formação de professores de educação da infância.

⁸ ECTS significa Sistema Europeu de Transferência de Créditos e 60 pontos são ganhos por um ano de estudo em tempo integral.

(1) Pedagogia da primeira infância, destinada ao trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos;

(2) Pedagogia escolar e de lazer, voltada para o trabalho pedagógico com escolares e adolescentes de 6 a 18 anos;

(3) Pedagogia social e especial, destinada ao trabalho pedagógico com crianças e jovens com necessidades especiais e pessoas com deficiências físicas e mentais ou dificuldades sociais.

Cada especialização também consiste em um curso interprofissional, uma área de estudo opcional, um projeto de bacharelado e três períodos de estágio.

As competências gerais das três áreas de especialização estão ligadas às instituições do estado de bem-estar dinamarquês, cujos objetivos são estabelecidos em diferentes atos. Conforme consta no §1 do Decreto Ministerial sobre o Programa de estudo para Bacharel em Pedagogia, o campo do trabalho pedagógico é abordado como um todo, e não apenas a educação da criança pequena:

O objetivo da formação é que o estudante adquira competências profissionais relevantes, conhecimentos e habilidades, para ser capaz de gerenciar, desenvolver e conduzir tarefas de desenvolvimento, aprendizagem e cuidados em uma perspectiva comunitária (DINAMARCA, 2017).

O grau de bacharel está em pé de igualdade com outros programas de bacharelado profissional, tais como aqueles para professores de escola, assistentes sociais e enfermeiros.

Áreas e metas competências dos estudantes

O decreto estabelece as metas de competência para a parte comum e específica, bem como os objetivos de conhecimento e habilidades. A seguir são especificadas as metas de competência para a parte comum e a parte especializada em Pedagogia da primeira infância.

Metas de competência para a parte comum - educação básica

A educação básica proporciona, aos estudantes, o desenvolvimento de competências para apoiar profissionalmente e facilitar o desenvolvimento, aprendizagem, bem-estar, cidadania e educação de crianças, jovens e adultos.

Áreas:

- 1) Ambientes e atividades educacionais;
- 2) Profissão e Sociedade;
- 3) Prática do professor – 1. Estágio.

Quadro 1 – Áreas e respectivas metas de competência para a parte comum

Áreas	Enfoque	Metas de competência
1) Ambientes e atividades educacionais	A área foca nos principais conhecimentos e habilidades, que formam um ponto de partida pedagógico profissional para a área de trabalho pedagógica geral.	O estudante pode estabelecer, avaliar ambientes e atividades pedagógicas de apoio a crianças, adolescentes e adultos, assim como explicar avaliações acadêmicas e escolhas baseadas nas perspectivas de crianças, adolescentes e adultos.
2) Profissão e Sociedade	A área aborda o contexto social e histórico do campo de atividade e das condições atuais da profissão educacional.	O estudante pode justificar profissionalmente o trabalho pedagógico em relação ao contexto social, histórico, institucional e profissional.
3) Prática do professor – 1. Estágio	A área enfoca a participação na prática pedagógica no campo educacional.	Os estudantes podem justificar, organizar, implementar e avaliar atividades pedagógicas através da participação na prática pedagógica no estágio, incluindo a avaliação de seus próprios processos de aprendizagem na prática.

Fonte: Organizado a partir apêndice 1 do Decreto Ministerial sobre o Programa de estudo para Bacharel em Pedagogia (DINAMARCA, 2017).

Metas de competência para a especialização: Pedagogia da primeira infância

Pedagogos com esta especialização têm competências especiais para trabalhar na área de trabalho pedagógico voltada para crianças de 0 a 5 anos. Eles têm, em particular, competências para criar e desenvolver ambientes e atividades pedagógicos, nas quais ótimas condições são criadas para uma vida estimulante e segura para as crianças, fundamentadas em base pedagógica e profissional.

Áreas:

- 1) Infância, cultura e aprendizagem:

- 2) Profissão e organização;
- 3) Relacionamento e comunicação - 2º estágio;
- 4) Cooperação e desenvolvimento - 3º estágio.

**Quadro 2 – Áreas e respectivas metas de competência para a parte especializada –
Educação infantil**

Áreas	Enfoque	Metas de competência
1) Infância, cultura e aprendizagem	A área objetiva a inclusão da cultura, natureza e formas estéticas de expressão em atividades pedagógicas que apoiam o desenvolvimento, o crescimento intelectual e a aprendizagem das crianças.	O estudante é capaz de utilizar a natureza e as mídias e formas de expressões culturais para criar processos de desenvolvimento e aprendizado para crianças de 0 a 5 anos, bem como incorporar a perspectiva das crianças na brincadeira e atividades pedagógicas.
2) Profissão e organização	A área é destinada ao quadro organizacional para a prática pedagógica profissional, incluindo a cooperação com pais, voluntários e outras profissões.	O estudante é capaz de refletir, avaliar, justificar e qualificar o trabalho pedagógico com base na estrutura organizacional e profissional.
3) Relacionamento e comunicação - 2º estágio	A área concentra-se nas relações, interações e comunicação na prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos, incluindo a importância das diferentes condições de vida das crianças para o bem-estar, relacionamentos e comunicação.	O estudante pode criar relacionamentos com a criança individualmente e com o grupo de crianças, apoiar as crianças a se relacionarem, apoiar o desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças, dominar a comunicação profissional e refletir sobre sua própria capacidade de comunicação e envolvimento nos relacionamentos.
4) Cooperação e desenvolvimento - 3º estágio	A área é voltada para a reflexão e contribuição sistemáticas e baseadas no conhecimento para o desenvolvimento e inovação na prática pedagógica.	O estudante deve ser capaz de organizar, implementar, documentar e avaliar propositadamente atividades e processos de aprendizagem que apoiem o bem-estar, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento da criança. Neste contexto, o estudante deve ser capaz de desafiar práticas existentes, avaliar oportunidades alternativas, e contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica em uma base profissional.

Fonte: Organizado a partir apêndice 2 do Decreto Ministerial sobre o Programa de estudo para Bacharel em Pedagogia (DINAMARCA, 2017).

Formas estéticas de expressão

As formas estéticas de expressão nas atividades pedagógicas passam por todos os elementos ou áreas e sempre desempenharam papel importante na formação pedagógica dinamarquesa. Os estudantes devem ter competências estéticas na realização de atividades e participar delas (com seus corpos). Eles devem ter habilidades práticas, que aprendem não apenas na prática, também no ambiente universitário.

Quando o estudante de pedagogia está em estágio, não apenas a observação entra em jogo, mas sua formação pessoal, para que o estudante desenvolva habilidades e competências baseadas em seu próprio corpo. É assim que um pedagogo pode influenciar e trabalhar com crianças, jovens e adultos. Por trás disto está uma compreensão ou responsabilidade democrática. Para trabalhar em estreita colaboração com crianças e jovens e para garantir que todos possam participar como cidadãos, o pedagogo deve encontrar os recursos que todos têm, e isso não pode ser feito teoricamente.

Crianças e pedagogos devem ter algo para fazer juntos. Participar de algo em coletividade, ou com alguma coisa, o que significa criar cultura, é algo muito valorizado na formação dinamarquesa. Aqui, os processos de aprendizagem estética são importantes. É sublinhado que as crianças podem se expressar; e não apenas se expressam de acordo com certas normas, mas devem ser capazes de se expressar, experimentar, brincar a sua própria maneira. Isto significa que os pedagogos tomam, como ponto de partida, os processos que as crianças já estão engajadas. Os dinamarqueses cultivam uma visão de criança capaz e que já está em ação. Uma visão que contrapõe a ideia de que as crianças são tábulas rasas.

O pedagogo deve ser capaz de perceber e pedir permissão para participar no que as crianças já estão fazendo, e também deve ter competências para qualificar o que as crianças já estão fazendo. Aqui está uma ambivalência: por um lado, tomar como ponto de partida o que as crianças já fazem e farão; mas, por outro lado, socializá-las na e levar em consideração a coletividade.

Durante seus estudos no Centro universitário, os estudantes de Pedagogia devem praticar diferentes formas de expressão estética a fim de desenvolver habilidades estéticas. Esta forma de aprendizagem é muito diferente do processo de aprendizagem cognitivo. Os estudantes devem adquirir habilidades em, por exemplo, tocar um instrumento, contar uma história, equilibrar-se com uma bola, brincar em uma caixa de areia, acender uma fogueira, subir em uma árvore e assim por diante. Eles devem praticar durante seus estudos - pois a prática leva à perfeição! Se você é bom em algo, também traz algo para a comunidade e para

si mesmo. Pedagogos devem ter essas habilidades e competências porque, se fizerem isso, as crianças vão gostar de estar junto com eles (JENSEN, 2016).

Na literatura da pedagogia dinamarquesa, tais atividades são referidas como o *Det fælles tredje*⁹, um conceito introduzido por Michael Husen (1985), um filósofo dinamarquês, que quer dizer *o terceiro comum*. O conceito indica que a atividade não é apenas dos adultos nem das crianças, mas algo além, onde adultos e crianças são absorvidos e compartilham o domínio.

Acontece que pessoas, duas ou mais, estão juntas em uma experiência ou em uma tarefa a ser executada. Algo que não diz respeito a essas pessoas e seus relacionamentos, mas é algo externo. Algo como um terceiro comum (HUSEN, 1996, p. 1).

Husen (1996) cita, como exemplo, as escolas de infância municipais de Reggio Emilia, na Itália, que são famosas por seu excelente trabalho educacional. O extensivo grau de cooperação que acontece entre educadores e crianças, entre os educadores, instituições e pais, e entre as instituições e os consultores pedagógicos municipais nos projetos é sua característica mais marcante. A educação nessas instituições é um *terceiro comum*, uma tarefa que educadores e consultores concordam em desenvolver. Isto é feito por meio de extensa documentação, discussões e considerações. O desenvolvimento da pedagogia é um processo que é levado a sério e investe tempo. Ela se torna uma preocupação comum e aumenta a consciência. Não menos importante é o investimento de tempo, o que reflete a real priorização do trabalho. O conselho de pais reúne-se uma vez por semana e parte da jornada de trabalho dos professores (seis horas por semana) é alocada para documentação e formação continuada. Isto resulta nos educadores estarem ampliando constantemente seu próprio reconhecimento e competência pelo envolvimento com o trabalho que fazem, e que é muito apreciado por pais e gestão municipal.

Durante os três anos e meio do programa de estudos pedagógicos, os estudantes obtêm formação pessoal ligada aos processos em que o estudante se conscientiza, abre mão e obtêm seus próprios interesses qualificados e, no final, adquire as habilidades estéticas. Isto ocorre durante as diferentes atividades e disciplinas culturais, tais como teatro, música, educação física, natureza, etc. Alguns estudantes sentem isso como algo contrário à sua ideia de ensino superior, pois acreditam que aprender e estudar é sentar em uma cadeira e ler.

⁹ Na língua inglesa, *The common third*.

A prioridade dada a este trabalho também pode ser vista no layout físico dos Centros Universitários, onde se encontram áreas de artesanato, ginásios de esporte, salas de teatro e música, estúdio de fotografia e Tecnologias de Informação e Comunicação, oficina de marcenaria e metal e instalações ao ar livre. Todas as salas estão bem equipadas com materiais relevantes, de forma que os estudantes possam fazer uso desses recursos. Eles devem aprender como eles mesmos podem participar das atividades e da vida diária nos centros de educação infantil.

Estágio

O estágio (*praktik*) sempre desempenhou papel importante na compreensão de uma educação adequada para profissionais da primeira infância. Hoje em dia, mais de um terço dos estudos pedagógicos ocorre em diferentes contextos pedagógicos, três deles no campo de especialização do estudante. No caso da especialização em Pedagogia da primeira infância, o estágio ocorre nas instituições de educação infantil: creche (*Vuggestuer*, 0 a 3 anos), jardim de infância (*Børnehaver*, 3 a 6 anos) e Centros de idades integradas (*Aldersintegrerede institutioner*, 0 a 6 anos). Durante os 130 anos de história do programa de formação, diferentes discursos sobre o estágio prevaleceram, tanto dentro de um paradigma de *trabalho* quanto de um paradigma *acadêmico*. O primeiro paradigma foi baseado na formação de estudantes em habilidades práticas. Mais tarde, no início dos anos 1970, o estágio era visto principalmente como estudantes aprendendo a traduzir a teoria em prática. Nos anos 90, os dois paradigmas começaram a existir lado a lado e o desafio, tanto para o meio acadêmico quanto para os centros de educação infantil, era encontrar maneiras de integrá-los.

Responsabilidade das autoridades e regiões locais pela garantia de locais de estágio

Os municípios e as regiões administrativas são responsáveis por garantir os locais de estágio para os estudantes. Como referido anteriormente, a Dinamarca tem 98 municípios e cinco regiões, e uma abordagem predominantemente descentralizada para administrar e financiar instituições de bem-estar social, incluindo os centros de educação infantil. Existem cinco comissões de coordenação de estágio, que são comitês políticos que recomendam o

número de estudantes de estágio em cada município e região. Nos Comitês de Coordenação, há um *Fórum para a gestão dos locais de estágio*, composto pelas partes interessadas, tais como representantes das prefeituras municipais, das regiões administrativas, dos Centros Universitários e dos sindicatos. A tarefa desses fóruns é garantir que haja lugares suficientes para o estágio e que estes sejam igualmente compartilhados entre os municípios, por exemplo, assegurando que haja lugares suficientes para estudantes em áreas mais densamente povoadas ou em municípios menores. As prefeituras municipais e regiões administrativas, que são empregadores e provedores de centros de educação infantil, decidem quais centros específicos são obrigados a aceitar os estudantes no estágio. Alguns municípios investem em boas práticas para garantir que os centros de educação infantil sejam adequados às necessidades dos estudantes em estágio. Um exemplo pode ser uma política para o desenvolvimento profissional dos supervisores de estágio no campo de estágio e arcar com os custos dos cursos que frequentam.

Estrutura do estágio

O decreto ministerial (DINAMARCA, 2017) estabelece o enquadramento geral do estágio, as tarefas e responsabilidades do centro campo de estágio e o Centro Universitário, os requisitos de competência para cada estágio e as condições de avaliação. O decreto também faz referência à possibilidade de os estudantes concluírem o segundo ou terceiro período de estágio no exterior, o que muitos fazem. O estágio de estudantes dinamarqueses em Ubatuba, SP, nos anos 1995 e 1996, conforme referido na introdução deste artigo, foi uma concretização dessa possibilidade.

O estágio consiste em quatro períodos, totalizando 75 pontos ECTS, o que significa que ocupa mais de um terço da duração total do curso. O primeiro ocorre durante o segundo semestre (de um total de sete) da parte comum e compreende, em média, 32 dias úteis de seis horas por dia (10 pontos ECTS). O segundo e terceiro períodos de estágio ocorrem durante o terceiro e sexto semestres, ambos durante seis meses (30 pontos ECTS cada).

Durante esses dois períodos de estágio, os estudantes recebem um salário de cerca de 11.000 DDK (coroas dinamarquesas), o que equivale a R\$ 5.629,00 por mês, que é pago pelo próprio campo de estágio (municipalidade). Receber um salário durante o estágio foi uma decisão que veio com a reforma de 1992. Uma das razões para fornecer dois estágios

assalariados semestrais com status de emprego é que períodos mais curtos podem criar muita inquietação no local de trabalho. As vantagens são que os estudantes aprendem como é trabalhar como pedagogo, sobre a cultura do local de trabalho e sobre a prática pedagógica com crianças.

A carga horária média de trabalho semanal do/a estagiário/a é de 32 horas e meia, um pouco menos do que o horário normal de trabalho de 37 horas na Dinamarca, o que permite aos estudantes tempo para planejamento, reflexão e documentação.

Um quarto período de estágio foi acrescentado com a reforma de 2014, e ocorre durante o sétimo semestre, em conexão com a tese de bacharelado¹⁰ do estudante, e é distribuído ao longo de 16 dias úteis de seis horas (5 pontos ECTS).

O decreto também estipula os dias de estudo dos períodos de estágio organizados pelos Centros Universitários, sendo três dias durante o primeiro estágio e 10 dias durante o segundo e terceiro período de prática. Nesses dias de estudo, os estudantes encontram seus colegas e professores, e têm a oportunidade de trocar experiências, refletir e discutir os aspectos mais difíceis e desafiadores de sua formação prática.

O curso de Pedagogia é gratuito, como a maioria dos cursos na Dinamarca. Durante o período de estudo no Centro Universitário, bem como durante o primeiro e o quarto estágios, os estudantes recebem uma bolsa nacional, no valor de 6,090 DDK, equivalente a R\$ 3.564,79¹¹ por mês, e podem fazer um empréstimo de 3,116 DDK (R\$ 1.823,95) por mês. A maioria dos estudantes também trabalha algumas horas por semana, por exemplo, como profissional substituto em contextos pedagógicos, a fim de ter um padrão de vida razoável.

O papel de supervisão dos Centros Universitários

O centro universitário recebe uma notificação do *Fórum para a gestão dos locais de estágio* sobre o número e os tipos de centros de estágio disponíveis. Cada Centro Universitário tem um coordenador/supervisor de estágio com responsabilidade geral pelo estágio e pelo contato com os centros de educação infantil em questão. Cada Centro Universitário também tem seu próprio procedimento para distribuir os locais de estágio para

¹⁰ Equivalente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como trabalho final de graduação das universidades brasileiras.

¹¹ Cotação do Banco central em 10 de junho de 2018.

cada estudante, e estes são frequentemente envolvidos no processo e podem declarar prioridades e preferências.

O decreto ministerial de 2014, no que diz respeito ao papel de supervisão dos Centros Universitários, estipula o seguinte: “Antes de cada período de estágio, o Centro Universitário deve preparar os alunos para o próximo período de estágio, incluindo métodos de estudo e metas de competência relevantes” (DINAMARCA, 2017).

O Centro Universitário nomeia um docente coordenador/supervisor de estágio (*praktiklærer*) para cada estudante que vai a campo. O docente ajuda na escolha do estágio, supervisiona o estudante no cumprimento das metas de competência do período, estabelecidas no decreto ministerial para cada período de estágio, aconselha sobre literatura e apoia o estudante se surgirem problemas durante o estágio. Ao final de dois terços do tempo do estágio, um encontro é agendado com o estudante e o supervisor de estágio do centro de educação infantil para avaliar se os objetivos foram atingidos. Além disto, os Centros Universitários são responsáveis por organizar dias de estudo no ambiente acadêmico durante o período de estágio.

O papel de supervisão dos centros de educação infantil durante o estágio

Os centros de educação infantil também têm tarefas e responsabilidades claramente definidas, que são regulamentadas nacionalmente por meio do decreto ministerial de 2014, o qual estipula que o centro deve fornecer uma descrição do estágio que deve conter os seguintes elementos:

- 1) Descrição do programa do centro, incluindo a filosofia e o propósito, a descrição do grupo de usuários e dos métodos de trabalho.
- 2) Plano de formação para os períodos de estágio. O plano deve cumprir as metas de competência para o período de estágio específico, incluir sugestões de literatura relevante, explicar a organização da supervisão do estágio e oferecer detalhes da colaboração com o Centro universitário. O plano de formação é desenvolvido em cooperação com o Centro universitário.
Sec.2. O centro que acolhe o estágio é responsável pelo aluno que recebe supervisão durante o estágio de acordo com as metas de competência para o período de estágio.
Sec.3. O mais tardar após 2/3 de conclusão do primeiro, segundo e terceiro períodos de estágio, o centro de estágio deve conduzir uma reunião com o Centro universitário e o estudante, após o que o centro deve fazer uma declaração declarando como o estudante pode cumprir as metas de competência para o período de estágio em questão (DINAMARCA, 2017).

O centro de educação infantil que acolhe o estágio nomeia um supervisor de estágio, que é um pedagogo qualificado que trabalha diretamente com as crianças, embora outros membros da equipe também sejam envolvidos no apoio ao estudante. Os supervisores de estágio do centro recebem um bônus baseado em acordos coletivos entre sindicatos e municípios. Em 2014, isto equivalia a cerca de 4100 DKK (R\$2.227,00)¹² para um estágio de seis meses. Não há regulamentação nacional sobre o tempo específico a ser alocado para supervisão. Estima-se que as reuniões planejadas entre o estudante e o supervisor do estágio, que ocorrem durante o horário normal de trabalho, tenham em média uma hora por semana (JENSEN, 2015).

As habilidades e competências exigidas para o posto de supervisor de estágio não são regulamentadas, e os supervisores não são obrigados a participar de cursos de supervisão. No entanto, há uma boa variedade e um número suficiente de cursos de curta duração disponíveis, assim como uma qualificação de ensino superior.

Formas de autoavaliação e avaliação externa dos estudantes

As formas de autoavaliação dos estudantes variam. Ao contrário do decreto de 2007, a reforma de 2014 não especifica detalhes da autoavaliação dos estudantes durante o seu estágio. Cada Centro Universitário inclui regulamentos de estágio em seu currículo e em um manual de estágio escrito, que descreve em detalhes o decreto, regulamentos, aspectos práticos e assim por diante.

Antes do estágio, os estudantes escrevem suas próprias metas de competência e conhecimentos e habilidades que desejam alcançar durante o período de estágio. As metas são discutidas e aprovadas tanto pelo professor coordenador/supervisor no Centro Universitário quanto pelo supervisor de estágio do centro de educação infantil. Durante o período de estágio, o estudante mantém um diário ou portfólio e o utiliza nas reuniões de supervisão de estágio durante os dias de estudo e, posteriormente, em seus estudos.

Os primeiros três períodos de estágio terminam com um exame. Para o primeiro e o segundo, o exame é realizado internamente pelo supervisor de estágio do centro de educação infantil e pelo professor supervisor de estágio do Centro universitário; no terceiro estágio, um examinador externo também é envolvido (DINAMARCA, 2017).

¹² Cotação do Banco Central em 10 de junho de 2018.

O objetivo do quarto estágio, acrescentado na reforma de 2014, é fazer pesquisa de campo e produzir dados de seu trabalho nos centros de educação infantil para uso em sua tese de bacharelado, ocasião em que os alunos são encorajados a usar diferentes métodos de pesquisa.

Tensões entre os dois contextos de aprendizagem

Uma tensão recorrente na interação entre Centros Universitários e centros de educação infantil é que, para as instituições que acolhem estágio, formação e supervisão não são sua função principal e, conseqüentemente, a instituição pode achar difícil reservar recursos suficientes para a supervisão de estudantes de pedagogia. Mas os campos de estágio têm papel importante e crescente na formação dos estudantes; portanto, mais investimentos em supervisão são necessários. Há um debate em curso sobre os papéis específicos da aprendizagem no local de trabalho (estágio) e na universidade, e sobre as estratégias de cooperação entre os dois locais de aprendizagem. Há um esforço contínuo para integrar os dois principais discursos predominantes: o discurso da aprendizagem (com foco na aprendizagem no local de trabalho) e o discurso acadêmico (com foco no aprendizado na universidade).

A reforma de 2014 atribuiu maior responsabilidade às instituições campos de estágio na avaliação dos estudantes, o que pode ser visto como um fortalecimento do discurso de aprendizagem no local de trabalho. As instituições que acolhem os estágios desempenham papel importante como espaço de aprendizagem, e existe um debate contínuo sobre se elas têm recursos e competências suficientes para cumprir esse papel - não apenas em relação à avaliação dos estudantes, mas em geral.

O quarto estágio acrescentado com a reforma de 2014, em que os estudantes são obrigados a produzir dados durante seu trabalho de estágio, analisá-los e integrá-los em sua tese de bacharelado pode ser visto como um passo no sentido de integrar as tarefas do estágio e da Universidade, e como um fortalecimento do discurso acadêmico.

Comentários finais

Reservamos este tópico para uma reflexão sobre os contributos do programa dinamarquês para pensar o contexto brasileiro, evidenciando paralelos, claras distinções e contrapontos nos dois sistemas de formação. Ao trazer para o contexto brasileiro o programa dinamarquês de formação do profissional que atua em instituições de educação infantil, a distinção que mais salta aos olhos é a tradição do programa de formação. Relativamente aos 130 anos de formação do pedagogo na Dinamarca, a realidade brasileira mostra que essa tradição não existe (JENSEN; HADDAD, 2015). Não há, na história brasileira, um *lócus* específico para a formação dos profissionais que atuam com as crianças em creches e pré-escolas, e que foi construindo uma cultura própria em respeito às especificidades do campo. Durante muito tempo, essa formação vinculou-se ao Curso Normal e Magistério em nível secundário, caracterizando apenas um ano de disciplinas voltadas ao *pré-escolar*, sem abranger as crianças menores e com enfoque prioritariamente na preparação para a etapa posterior de ensino. Em nível superior, algumas faculdades de Pedagogia apresentaram habilitação de educação pré-escolar ou educação infantil a partir da década de 1930 (KISHIMOTO, 1999); porém, sem que essas iniciativas estivessem atreladas a uma política nacional de formação para a educação infantil.

O debate em torno de uma política específica de formação do profissional que atua diretamente com a criança ganhou força após o direito à educação da criança de 0 a 6 anos ser afirmado na Constituição Federal de 1988, mas levou quase 20 anos para receber um estatuto legal. Foi somente em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia - DCNCP (BRASIL, 2006) que o curso de Pedagogia passou ser o *modus* privilegiado de formação dos professores de educação infantil. Colocando a docência como um dos objetivos centrais do curso de Pedagogia, é esse documento legal que vai consagrar e equiparar o termo *docência* na Educação Infantil, no mesmo patamar da docência em outros níveis de ensino.

Essa é uma questão não apenas ao contexto brasileiro, mas de muitos países, que se contrapõe à figura do pedagogo na Dinamarca. Conforme afirmado anteriormente, pedagogos e professores são classes profissionais distintas. Enquanto a primeira representa uma abordagem criativa e social à aprendizagem e bem-estar das crianças e se define como uma condição essencialmente relacional, a segunda tem um foco bastante dirigido ao fortalecimento do desempenho e conquista acadêmica dos alunos (THINGSTRUP; SCHMIDT; ANDERSEN, 2017). Há muitas tensões e embates envolvendo essas duas classes profissionais,

mas há de se considerar que ambas perseguem uma longa tradição de construção de identidade e visibilidade popular.

A construção de um perfil profissional relativamente autônomo em relação aos modelos já instituídos de professor é uma bandeira de luta entre os acadêmicos e militantes dos fóruns em defesa da Educação Infantil no Brasil. Sem deixar de considerar a inserção da educação infantil nos cursos de Pedagogia uma grande conquista, os representantes da área lutam insistentemente pelo reconhecimento da multiplicidade de perspectivas que diferenciam a Educação Infantil de outras etapas do ensino. Sem sombra de dúvida, esta nova atribuição aos cursos de pedagogia implicou na reconfiguração dos cursos de pedagogia com a inserção de disciplinas específicas relativas à infância e à educação infantil, abertura de setores de estudos na graduação, linhas de pesquisa na pós-graduação e maior visibilidade da área, de forma geral.

No entanto, trata-se de um curso generalista. Além da formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação docente aplica-se, também, aos “cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006). Sendo assim, a inserção de disciplinas específicas de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, está em constante tensão e disputa com todas as demais docências abrangidas nas DCNCP/2006. Esta condição limitante se reflete na organização dos núcleos estruturantes, e também na organização física dos contextos de formação. A ênfase na dimensão humana e cultural por meio de atividades voltadas para as formas estéticas de expressão, como as linguagens musicais, plásticas e visuais, literárias, artesanais, do teatro, da dança, entre outras manifestações expressivas, com todos os aparatos presentes nas salas dos programas de formação do pedagogo da Dinamarca são marcas interessantes que devem estar na lista dos parâmetros de qualidade na formação do profissional da educação infantil.

Uma reflexão final da formação pedagógica na Dinamarca elege a relação teoria e prática e à complexa relação entre universidade e contextos de estágio, sobretudo, no que diz respeito à atribuição legal das respectivas responsabilidades, tema também presente em outro artigo deste dossiê (ver Fialho e Artur, 2018), que trata do estágio no mestrado profissional da Universidade de Évora. No Brasil, não é apenas a formação do profissional que atua diretamente com a criança que carece de tradição. A prática pedagógica da educação

infantil foi severamente marcada pelos programas compensatórios de massa adotados como política nacional nas décadas de 1970 e 1980, que imprimiram às instituições as marcas de um ambiente pobremente escolarizado e pouco favorável ao enriquecimento das experiências infantis (HADDAD, 2015). Diante deste quadro, são inúmeros os desafios que se impõem para que instituições de Educação Infantil e universidades possam cumprir seus papéis formadores amparados por um paradigma de sustentabilidade.

Considerando o recente processo de regulamentação da formação dos/as professores/as de educação infantil nos cursos de pedagogia, que caracteriza um pouco mais de 10 anos de implementação das DCNCP/2006, e o complexo contexto histórico, político, social e geográfico do Brasil, os caminhos a percorrer são inúmeros e as experiências em outros países – que já têm um longo percurso - são inspiradoras e balizadores de caminhos possíveis.

Referências

- BRASIL. Resolução CNE/CP 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 fev. 2006.
- DINAMARCA. Ministério da Educação e Cultura. **Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog** [Decreto Ministerial sobre o Programa de estudo para Bacharel em Pedagogia]. BEK nr. 354 af 07/04/2017. Copenhagen: Ministério da Educação e Cultura, 2017.
- ESTADÍSTICA DINAMARQUESA. **Børnepasning mv. efteråret 2013** [Childcare etc. Autumn 2013]. Statistiske Efterretninger 2014:2. Copenhagen: Danmarks Statistik, 2014.
- HADDAD, L. **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação**. Maceió, UFAL, 2018 (Relatório de pesquisa).
- HADDAD, L. A educação infantil entre velhas e novas premissas. In: Secretaria Municipal de Educação. (Org.). **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015, p. 30-77.
- HADDAD, L. **A Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/>. Acesso em: 30 maio 2018.
- HUSEN, M. **Det fælles tredje** – om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde, [O terceiro comum: sobre comunidade e valores no trabalho educativo]. In: PÉCSELI, B. (org.): *Kultur & pædagogik*, Copenhagen: Socialpædagogisk Bibliotek. Munksgaard/Rosinante, 1996.

HUSEN, M. **Socialpædagogik og arbejdsprocesser**. [Pedagogia social e processos de trabalho]. Copenhagen: Socialpædagogernes Faglige organization, 1985.

JENSEN, J.J. "A Danish Perspective on Issues in Early Childhood Education and Care Policy." In: L. Miller et.al. **Sage Handbook of Early Childhood**. Sage: London, 2017a. p. 71-86

JENSEN, J.J. "Denmark – ECEC Workforce Profile." In: **Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and care in Europe**, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. 2017b. www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm

JENSEN, J. J. "The Danish pedagogue education." In **Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care**, edited by M. Vandenbroeck, M. Urban, and J. Peeters, 15-28. Hampshire: Routledge, 2016. p. 15-28.

JENSEN, J. J. "Placement supervision of pedagogue students in Denmark: the role of university colleges and early childhood centres." [Supervisão de estágio de estudantes de pedagogia na Dinamarca: o papel das faculdades e dos centros de educação infantil]. **Early Years** 35:154-67, 2015. <<http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2015.1024616>>.

JENSEN, J. J. "Understandings of Danish Pedagogical Practice." In: Clare Cameron and Peter Moss (Orgs.) **Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet**. London: Jessica Kingsley, 2011. p. 141–158.

JENSEN, J. J.; HADDAD, L. **Compreendendo a Prática Pedagógica em centros de educação infantil na Dinamarca**: contrapontos com a prática brasileira. 2015. Palestra proferida no Encontro de Educação Infantil realizado pela Semed e Pnud, em 16/4/2015, no Hotel Ponta Verde, Maceió, 2015.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

LOHMANDER, M. K. Early Childhood Teacher Education in Sweden. In: New, R. S. and Cochran, M. (orgs.). **Early childhood education. An international encyclopedia**, Westport, CT: Praeger, 2007. Vol. 4, 1266-1270.

OBERHUEMER, P.; SCHREYER, I.; NEUMAN, M. **Professionals in Early Childhood Education and Care Systems**: European Profiles and Perspectives. Barbara Budrich Publishers, 2010.

OECD. Starting Strong 2: **Early Childhood Education and Care**. Paris: OECD Bookshop, 2006.

OECD. Starting Strong: **Early Childhood Education and Care**. Paris: OECD Bookshop, 2001.

THINGSTRUP, S. H.; SCHMIDT, L. S. K.; ANDERSEN, R. The purpose of education: pedagogues' and teachers' negotiations in Danish primary schools, **Educational Action Research**, 2017. DOI: <10.1080/09650792.2017.1351385>.

RECEBIDO EM 14 DE MAIO DE 2018.

APROVADO EM 04 DE JULHO DE 2018.