

ESPECIFICIDADES PARA A FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO

Dra. Lúcia Mendonça Ribeiro  0000-0002-6164-0795
Dr. Antônio Carlos Silva Costa  0000-0001-5229-8492
Universidade Federal de Alagoas

RESUMO: Este estudo objetivou uma reflexão acerca Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e seus saberes e metodologias elencados para a formação dos pedagogos no movimento pós diretrizes curriculares BRASIL/Resolução CNE/CP 01/2006 que orientando a reformulação do curso ampliou consideravelmente os componentes curriculares que subsidiaram a formação inicial do profissional docente para a área da Educação Infantil. A matriz teórico-metodológica teve como modalidade de pesquisa o Estudo de Caso Histórico e como ferramenta de pesquisa para tratamento dos dados a Análise do Conteúdo. Os sujeitos

participantes deste estudo foram os alunos docentes concluintes do curso das primeiras turmas formadas pós DCN's e que já experienciaram a docência no espaço das escolas públicas e privadas. Os resultados alcançados, a partir do cruzamento dos dados, das inferências sobre as falas, da legislação pertinente as áreas em discussão e das contribuições teóricas foi possível compreender que emergem das ações pedagógicas destes sujeitos tensões provocadas pela conjuntura social marcada por movimentos de rupturas e permanências que deixaram marcas na formação destes profissionais, bem como, estranhezas aos componentes curriculares que compõem a matriz do curso na universidade.

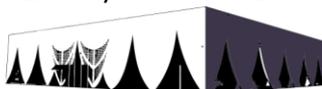
PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia; Formação Docente; Educação Infantil.

SPECIFICS FOR INITIAL TRAINING IN PEDAGOGY COURSE: THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN QUESTION

ABSTRACT: This study aimed to reflect on the Pedagogic Political Project Faculty of Education of the Federal University of Alagoas - UFAL and their knowledge and methodologies listed for the training of teachers in the movement after curriculum guidelines BRAZIL / CNE / CP 01/2006 that guide the redesign of course considerably expanded the curriculum components that supported the initial training of the teaching professional in the area of early childhood education. The theoretical and methodological matrix was to research mode and the historic case study as a research tool for processing data to Content Analysis. The participants of graduatin

this study were the teachers g students of the first groups formed after DCN's and have experienced teaching in the area of public and private schools. The results obtained from the intersection of data, inferences about the lines, the relevant legislation the areas under discussion and theoretical contributions was possible to understand emerging from the pedagogical actions of these subjects tensions caused by social environment marked by movements of ruptures and continuities that they have left marks on the training of these professionals, as well as oddities to curriculum components that make up the course of the array at the university.

KEYWORDS: Education Course; Teacher Training; Child education.



1 APRESENTAÇÃO

Os fios deste estudo começam a ser tecidos em nossas experiências na Educação Infantil - EI, na coordenação pedagógica em escolas públicas, em processos de formação inicial e continuada de professores nas redes de ensino, nas oportunidades de análise das questões pertinentes as especificidades do cotidiano infantil e a partir das problematizações que surgiram em nosso estudo anterior em nível de mestrado e, que se tornaram inviáveis para o momento, mas que ora, potencializam nosso estudo de doutoramento.

A dinâmica em questão dialogou conjuntamente, com propostas político-pedagógicas entrelaçadas com situações experienciais reais em um movimento de busca contínua por possibilidades mais significativas para repensar sobre o processo formativo de pedagogos e crianças.

Partimos de um universo amplamente explorado, conhecimento científico bastante divulgado e acessível, programas e políticas de governo que prevêem a “universalização da educação básica”. Entretanto, o campo educacional continua merecendo ser problematizado quando emergem dos espaços de formação de professores conflitos, tensões e resistências.

Um espaço em constante necessidade reflexiva, uma vez que, dialoga com uma diversidade de questionamentos pertinentes à interlocução entre o contexto sócio-político-econômico e cultural, suas interações e vivências no cotidiano nos espaços formativos escolares e não escolares, nas culturas, nos saberes e práticas pedagógicas, entre outros, que intensifica a ideia de um permanente e indispensável diálogo entre teoria e prática.

Foi possível perceber claramente a aproximação e viabilidade deste objeto de estudo, visto que, as DCNs para o curso de Pedagogia - Resolução BRASIL/CNE/CP 01/2006 elegeu a docência como base para a formação do pedagogo na educação básica. Assim, a reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso, sua carga horária, os novos saberes e metodologias¹ instituídos para a área da EI permitiram que organizássemos questionamentos para o processo formativo em questão. Neste diálogo, as possibilidades potencializadoras da compreensão das práticas pedagógicas,

¹ Chamaremos os componentes curriculares do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia 2006 – PPP - UFAL de Saberes e Metodologias por ser esta a denominação dada no corpo do texto da proposta e por acharmos que melhor se adequava a temática quando nos referíamos ao trabalho pedagógico ou a prática pedagógica.



tensionadas pelos problemas sociais de nossa realidade alagoana, emergem das mudanças socioculturais transformadoras e dos saberes culturais das crianças. E ainda, da interferência das questões de ordem social, política, econômica e culturais no espaço da sala de aula e na formação dos pedagogos, logo, nos desafios encontrados na organização do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança na escola.

Desta forma emergiram problematizações potencializadoras e necessárias ao refletir acerca da formação do pedagogo para a área da Educação Infantil - EI promovida pelo Centro de Educação - CEDU da Universidade Federal de Alagoas - UFAL que se reorganiza a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's para o curso de licenciatura em Pedagogia instituída pela Resolução BRASIL/CNE/CP 01/2006. Logo, decidimos tomar por pano de fundo desse estudo o Projeto Político Pedagógico - PPP do curso de Pedagogia entendendo-o como documento estruturante dos saberes “historicamente situados e culturalmente determinados” (VEIGA, 2004, p. 123). Reconhecido como direito conquistado através do processo da gestão democrática do ensino público o PPP, documento organizador de ordem coletiva das proposições norteadoras de qualquer instituição de ensino e que traz no cerne de suas relações a “formação de sujeitos políticos coletivos”, por muitas vezes, continua esquecido ou desconhecido por muitos.

Novos desafios estão postos pela mídia, pela legislação, por projetos e programas para a educação da infância na contemporaneidade referentes ao atendimento e ao processo de formação destas crianças na EI, como também, a necessária formação docente em atendimento a elas. Questões que nos deixaram apreensivos em relação à incompreensão ainda existente na forma como os “novos” espaços, tempos e materiais para crianças podem se organizar em ambientes diversos e prazerosos, extremamente significativos, quando a organização do trabalho pedagógico de educadores docentes e não docentes conseguem dialogar com o sujeito criança. Esta interlocução encontra resistência tanto na escola quanto na universidade e se entrelaça com a organização e condução do processo formativo de crianças e pedagogos em que os aspectos sócio-político-econômicos e culturais de uma sociedade fundamentam essa interlocução reafirmando a necessidade de ações de pertencimento que envolva todos os sujeitos no processo educativo.

Na perspectiva de promover uma interlocução significativa acerca dos desafios colocados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que aproximam os saberes e as metodologias existentes no chão da escola, dos saberes e metodologias existentes na universidade convidamos



para sujeitos de pesquisa deste estudo, os alunos docentes, futuros pedagogos, no intuito de potencializar o diálogo avaliador de práticas e saberes que surgem de suas experiências pedagógicas. Neste sentido organizamos uma amostra de 62 alunos concluintes do curso de Pedagogia a contribuir com suas falas e vivências. Foram alunos e alunas das primeiras turmas formadas no modelo de curso reformulado em atendimento as Diretrizes e que já exercem a docência no espaço das escolas públicas e privadas e assim, já haviam experienciado os saberes e metodologias promovidos por seu processo formativo em suas práticas pedagógicas. A amostra foi composta por 20 alunos do turno matutino e 21 alunos do turno vespertino, concluintes do 8º período do curso; e 21 alunos do turno noturno do 9º período, posto que o curso de Pedagogia a noite apresenta um semestre a mais; a fim de atender à demanda trabalhadora que nem sempre consegue horários mais flexíveis e assim, acabam por comprometer seu desempenho nos estudos. Há ainda alunos que residem e trabalham em municípios circunvizinhos de Maceió/AL, e que, em grande número, dependem do transporte promovido por prefeituras e que em alguns casos apresentam horário de retorno diferente do horário de término das aulas. Este tipo de investigação, como ressalta André (2009a), permite “capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações” (ANDRÉ, 2009a, p. 66).

O Estudo de Caso Histórico orientou nosso percurso metodológico considerando ser inviável compreender as influências do contexto sócio-político-econômico e cultural presentes no espaço da escola pública e na formação de professores sem discorrer sobre a conjuntura histórica do Estado de Alagoas e na forma como se organizou o processo educativo em terras alagoanas.

Segundo André (2009c),

[...] os problemas da educação brasileira fazem mudar o perfil da pesquisa educacional, abrindo espaço a abordagens críticas. Recorre-se não mais exclusivamente à psicologia ou à sociologia, mas a antropologia, à história, à linguística, à filosofia. Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais [...]. (ANDRÉ, 2009c, p. 53).

Ao lançar mão de outros enfoques conseguimos pensar sobre o que parecia ser “irrelevante” ou “latente” na interpretação do problema o que nos possibilitou um olhar mais problematizador e



potencializador de um repensar sobre a formação do pedagogo e suas práticas voltadas ao público infantil. Para Gatti (2002),

[...] cada pesquisador com seu problema têm que criar seu referencial de segurança. Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta é uma falsa ideia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. (GATTI, 2002, p. 11).

A criatividade, a ampliação e a devida interpretação dos dados coletados requereram ao Estudo de Caso Histórico a técnica da Análise do Conteúdo de Bardin. Por entendermos que essa forma de analisar as mensagens consideraria novas formas de compreender a expressividade de crenças, valores, emoções, perspectivas futuras, experiências sociais e afetivas nas falas dos sujeitos da pesquisa o que nos possibilitou a “busca de outras realidades”.

2 ASPECTOS CONJUNTURAIS DIALOGANDO COM A FORMAÇÃO E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os anos que se seguiram a 1980 apontavam para novos sentidos para a Educação Infantil e para o país como um todo, e assim, superar interpretações das mais diversas. Ampliam-se a participação de setores da sociedade civil na mobilização e redação da nova lei, conforme diz Bazilio (2011). Foram anos gloriosos em que as mudanças pelo fim da censura, as denúncias da ineficácia da ação de órgãos que “cuidavam” das crianças e adolescentes, a redemocratização do país e o processo constituinte de 1988 começaram a colocar a criança como portadora de direitos.

Surgiram muitos questionamentos com relação ao trabalho pedagógico dedicado às crianças pequenas, tanto em relação aos programas compensatórios, como também, em relação à abordagem da privação cultural. Havia evidências de que as crianças das classes populares não eram beneficiadas pelos programas e ainda eram discriminadas e marginalizadas.

As autoras Boneti (2004), Oliveira (2011), Machado (2008), Steininger (2009) e Lima (2010) promoveram importantes reflexões acerca da forma como eram definidas as orientações para a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas. As crianças eram definidas por suas



carências ou dificuldades, uma vez que, o padrão a ser seguido era o da classe média. Dificuldades essas, relacionadas ao vocabulário diferente, as dificuldades nos aspectos relacionados à comunicação, ao controle do corpo, ao espaço, a discriminação visual, autoimagem, desatenção, apatia e irritabilidade, entre outros. A educação infantil ainda se restringia “a práticas recreativas e assistenciais em virtude da falta de oportunidades reais para seus professores observarem as programações propostas” (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

Apesar da falta de financiamento para a área infantil, havia uma expansão dos espaços e a busca pela valorização dos profissionais que atuavam nessa modalidade ganhava destaque nos artigos e pesquisas. Existia um interesse em promover a discussão, que se tornava cada vez mais evidente, quanto à hierarquia existente entre os profissionais da área “manifestas na execução das tarefas ligadas ao cuidado (mais ligado ao corpo) e educação (mais ligado a inteligência) e na exigência de formação diferenciada para executá-los” (BONETI, 2004, p. 42). Essa hierarquia estava ligada diretamente a criança, uma vez que, o prestígio atribuído ao profissional que com ela trabalhava estava associado aos diferentes níveis de idade. Quanto mais nova a idade e maior fosse contato desse profissional com o corpo da criança, menor seria a exigência de formação e o salário. No entanto, maior seria a carga horária e maior participação de mulheres. O valor deste profissional estava ligado diretamente ao valor atribuído à infância e ao trabalho manual. “Quanto maior a criança com quem atuam os profissionais, maior a exigência de formação, menos horas de trabalho e maior remuneração” (BONETI, 2004, p.42). Para Kramer (1985) a luta pela valorização dos profissionais que atuavam com crianças de 0 a 6 anos aconteceu em um movimento de rompimento da visão assistencialista. A preocupação com o cuidar e educar nasceu no âmbito das creches. Já se defendia a sistematização da função educativa e pedagógica através da organização do trabalho pedagógico. Portanto, considerar que a função social da pré-escola (a função pedagógica era pensada apenas para crianças de 4 a 6 anos) estava em “valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos” (KRAMER, 1985, p. 79). Atividades significativas, reais e um **para quê** enfático teriam prioridades nas práticas voltadas às crianças.

Precisaríamos então iniciar um processo de mudança interior em que as crianças seriam reconhecidas enquanto:

[...] ser social que significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma



linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ele é valorizado de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com a sua inserção nesse contexto (KRAMER, 1985, p. 79).

Uma nova especificidade para a EI e seus profissionais sai do âmbito da militância de estudiosos e passa a figurar na legislação brasileira. A promulgação da Constituição Federal de 1988 apresenta no Artigo 208 a Educação Infantil como dever do Estado e um Direito da Criança reafirmado em 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Estes dispositivos legais, segundo Lima (2010), contribuíram para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) ratificando a Educação Infantil como dever do Estado e, sobretudo como um direito social,² que contemplou pela primeira vez a terminologia EI como primeira etapa da educação básica e assim passou a fazer parte da estrutura da educação escolar brasileira. Estabeleceu que as instituições de Educação Infantil deveriam vincular-se ao respectivo sistema de Ensino.

Segundo Lima (2010),

isto significou também que os Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação precisariam estabelecer normas para o credenciamento e funcionamento das instituições. As normas deveriam dizer respeito, entre outros aspectos, à existência de proposta pedagógica, professores qualificados e espaço físico adequado. Essa época foi marcada pela efervescência de discussões acerca da indissociabilidade das ações de educação e cuidado da criança pequena, a função social da Educação Infantil, a necessidade de formação dos profissionais em nível superior, a tentativa de avanço para uma outra perspectiva de trabalho que não a da pré-escolarização. (LIMA, 2010, p. 29).

A década de 1990 conquista outro marco histórico para a modalidade, com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 em três volumes. Volume 1: Introdução; Volume 2: Formação pessoal e social; Volume 3: Conhecimento de mundo. Organizado, no então governo de Fernando Henrique Cardoso recebeu muitas críticas pela não participação direta de representantes da sociedade civil organizada.

²Segundo Veronese e Vieira (2003) “A única referência à educação infantil feita na legislação anterior se encontra no § 2º do art. 19 da lei n.º 5.692/71: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15281>. Acesso em 03 de junho de 2015.



Apesar de apresentar como proposta “metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” apresentou ainda, a função de subsidiar a elaboração de Políticas de Educação Infantil com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento.

Segundo Lima (2010),

este documento, longe de ter cumprido com tal função, representou de certa forma um retrocesso tendo em vista sua tendenciosidade em mostrar uma infância e uma perspectiva de Educação Infantil muito distante da que efetivamente se tinha. [...] Outro aspecto a se levar em conta é a idealização dos profissionais que atuariam com as crianças, ocultando uma realidade de ausência ou precária formação para o trabalho com crianças em creches e pré-escolas. Esses são alguns pontos que mostram que os conhecimentos sistematizados e divulgados anteriormente ao RCNEI não foram nele considerados (LIMA, 2010, p. 29).

Finalizando os anos de 1990, de acordo com Oliveira (2011), novas concepções se organizaram para pensar o processo formativo das crianças e reforçaram a crítica as políticas públicas para a infância com ênfase na concepção assistencialista aos pobres e sem um caráter emancipatório. Um novo paradigma baseado na Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação das crianças como um direito, passa a organizar-se através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (Resolução CNE/CEB 01/1999 consubstanciada no Parecer CNE/CEB 22/1998). Esses documentos passam a regular a educação das crianças a partir dos conceitos indissociáveis do cuidar e educar defendendo a criança enquanto sujeito ativo, que interage com o mundo, com a brincadeira e quem tem o direito de viver sua infância. Logo, uma preocupação em combater uma possível antecipação de rotinas e práticas presentes no Ensino Fundamental, bem como, as necessárias condições para que o processo das crianças fosse atendido com qualidade a partir de concepções de: avaliação, formação de professores e gestores, atendimento multidisciplinar, condições estruturais, entre outros, passava a ser ponto de reflexão.

No entanto, apesar das discussões em torno dessas concepções para a EI, “dez anos depois, pesquisas realizadas em unidades de EI, das redes públicas, demonstraram resultados preocupantes” (OLIVEIRA, 2011, p. 120) quanto à qualidade do atendimento. Uma forte tendência a concepções ainda de caráter assistencialista, bem como, a antecipação de práticas pedagógicas voltadas ao ingresso da criança no Ensino Fundamental eram uma constante.



Neste contexto de avanços e retrocessos algumas iniciativas foram se destacando no sentido de garantir ações necessárias ao provimento (criação de novas vagas e atendimento de qualidade) da Educação Infantil. Um dos movimentos mais fortes reivindicados pela sociedade civil organizada foi à vinculação da Educação Infantil aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006.

Em sequência a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009:

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, EC 59/2009, s/p).

Entretanto, o que poderia ser considerado crescimento para a área gerou uma situação de desconforto real quando da obrigatoriedade da Educação Infantil para a criança e a família desde os quatro anos de idade. Visto que, essa medida sem a interlocução participativa da sociedade e dos movimentos sociais deixou de considerar a diversidade e desigualdade social existente em nosso país. Situação essa que comprometeu e ainda compromete a qualidade dos serviços prestados a essa modalidade da educação básica quando encarrega os municípios de implementar e subsidiar o atendimento para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade, obrigando as famílias, por força da lei, matriculem seus filhos em um contexto ainda desprovido das reais condições de absorção dessas crianças.

Precisamos ainda ponderar que quando a EC 59/2009 amplia a obrigatoriedade escolar, acrescenta à constituição brasileira, a criação do Sistema Nacional de Educação e o estabelecimento de metas para ampliação do investimento educacional em relação ao PIB. Reconhecendo assim, duas lacunas extremamente relevantes, para que o processo de universalização da educação básica



se efetive com a qualidade necessária ao processo formativo de todos os brasileiros, conforme Ximenes, (2015).

Passados dez anos das primeiras Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) houve uma retomada da identidade conceitual, legal, sociopolítica (KRAMER, 1985; OLIVEIRA, 2011) da modalidade que tinha como tarefa urgente orientar o trabalho pedagógico voltado às crianças pequenas em suas atividades cotidianas nas instituições. E assim, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, CNE/CEB 05/2009) consubstanciada no Parecer nº 20, de novembro de 2009 (BRASIL, CNE/CEB 20/2009) encaminha novas diretrizes para a educação infantil.

Os anos que se seguiram aos anos 2000 do século XXI continuaram apresentando direcionamentos e novas perspectivas ao provimento da primeira infância. Programas como: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) instituído pela [Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007](#) consiste em prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. As unidades construídas são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço (FNDE, 2015).

Analisando as dicotomias dos discursos nas distintas épocas percebemos que outras se entrelaçam aos já existentes e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Entre elas: alcançar a universalização do atendimento das crianças de 04 e 05 anos, quando ainda não temos pré-escolas suficientes, em que, creches ainda não são obrigatórias, a oferta de educação inclusiva e atendimento educacional especializado passa por uma série de limitações, o que demonstra a fragilidade da entrada das crianças no “sistema”, lócus, inicial de experiências significativas das crianças no espaço público. Ressaltando que Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014- aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, e apresenta como primeira meta:

[...] 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 (BRASIL, 2014,s/p).

Diante dessas lacunas nos deparamos com um panorama de incertezas, uma vez que, aspectos qualitativos essenciais mencionados anteriormente, ainda não se confirmam, devido às diferenças regionais de ordem sócio-político-econômicos e culturais. Essas indefinições fragilizam o repensar e o ressignificar coletivo do saber e do saber-fazer pedagógico presentes no processo formativo de educadores docentes e não docentes e principalmente de crianças.

Passamos por um momento de grandes contradições entre o que queremos, o que temos, o que entendemos por qualidade e o que podemos efetivamente oferecer ao processo formativo de crianças e adultos que apresenta como interface concepções de infância, de sujeito criança e suas formas de apreensão do mundo.

Ressignificar os novos espaços e tempos das crianças vêm provocando estranhamentos, e porque não, aos professores também, quando se veem cobrados pela superação de um trabalho pedagógico descontextualizado e conseqüentemente, de práticas pedagógicas que estão a despotencializar as crianças (KOHAN, 2008). Esta práxis que em meio a todas as dificuldades vem se organizando, não promove para ambos (crianças e professores), uma relação prazerosa com o saber. Portanto, torna difícil que os profissionais envolvidos com o trabalho pedagógico infantil, compreendam que a infância, “não é só uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital” (KOHAN, 2004, p. 3). A escola precisa ser um lugar em que crianças e os adultos (educadores docentes e não docentes (famílias) sejam ouvidos, em que, essas experiências tornem-se legítimas, a partir do momento em que a relação e a observação do outro, (a relação com o seu corpo e com o corpo do outro – criança e adulto) possibilite ser um “contador de histórias”.

Para tanto precisamos entender que a “acontecer pedagógico é prática coletiva na qual os aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais interatuam em função de resultados concretos” (KRAMER, 2007, p.26). Dessa forma, encontros e desencontros tornam-se significativos se ao invés de adotarmos práticas desvinculadas de nossos contextos reais, possamos ressignificar espaços amorfos a partir de uma reflexão que nos possibilite reconhecer movimentos de rupturas e permanências que interagem com formação dos profissionais, a organização do trabalho pedagógico e as especificidades da criança pequena. Uma vez que, tal cenário apresenta-se como eixo pedagógico problematizador do repensar da formação docente enquanto espaço de



transformação de práticas educativas. Trata-se de práticas educativas que, no contexto alagoano, precisam atentar para a necessidade real de enfrentamento das desigualdades sociais e da formação de sujeitos sociopolíticos coletivos atuando na realidade da escola pública.

Segundo informações presentes no PME 2010 - 2020 a proporção entre crianças atendidas pela EI de Maceió e sua população infantil residente é 12/100, ou seja, para cada 100 crianças maceioenses 88 estão fora da escola. O que corresponde ao percentual de 88% dessa população que ainda se encontra fora desse atendimento (PME 2010 - 2020 p. 43 - INEP - SGI/GEI/2007).

A partir do advento da democratização do país, profissionais da educação representados pelo Conselho Municipal de Educação - COMED, Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil - FADEI - além de representantes e entidades da sociedade civil, entre outros, organizaram o Plano Municipal de Educação de Maceió - PME 2010-2020 pautado nos ordenamentos da legislação nacional vigente para pensar a Educação Básica e promover um debate intenso na perspectiva de construir alternativas qualificadas para atender a demanda infantil de 0 a 6 anos.

O PME 2010 - 2020 ressalta que a rede apresenta:

[...] uma situação de gravidade ainda maior quando se considera a par da falta de controle sobre as instituições privadas que atendem a Educação Infantil em Maceió, por absoluta falta de instrumentos de monitoramento das escolas, tem-se na maior rede pública - que é a municipal - a figura do auxiliar de sala, para cujo exercício não vem sendo exigido o que determina a lei maior da educação, o que se agrava ainda mais quando se considera a presença de um alto número desses trabalhadores com vínculo trabalhista precarizado, existindo 173 admitidos por serviços prestados, frente a 140 concursados (PME 2010-2020, p. 43).

Considerando que desde 2003 o COMED através da RESOLUÇÃO Nº 01/2003 fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Maceió, ainda ocorrem muitas “distorções na interpretação” dos gestores, e isto continua a se retratar no âmbito educacional alagoano pela total falta de estrutura das escolas públicas, ausência de concursos públicos para professores que já compreende um período de 10 anos

3 PROBLEMATIZANDO E POTENCIALIZANDO A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO



A proposta pedagógica do curso, hoje, traz em sua matriz curricular a área da educação infantil ampliada, visando formar um pedagogo (a) com essa competência em atendimento e superação aos prejuízos historicamente ocasionados a esta modalidade de ensino e ao cumprimento da legislação que ora regula a área.

Para tanto, novos olhares para a organização do exercício pedagógico são necessários da mesma forma que a compreensão e o reconhecimento do direito da criança a uma educação de qualidade, complementou essa discussão, com o propósito do alcance de uma sólida formação para o exercício do trabalho docente e pedagógico.

Para o desenvolvimento das dimensões física, psicológica, intelectual, social, entre outras pertinentes ao processo formativo das crianças na Educação Infantil, a proposta pedagógica do curso elencou alguns saberes/componentes curriculares, teóricos e práticos, para esta formação. Entre eles estão: Fundamentos da Educação Infantil, Saberes e Metodologias I e II, Corporeidade e Movimento, Jogos, Recreação e Brincadeiras, Arte e Educação.

Estes componentes para a área da Educação Infantil estão dispostos no Projeto Político Pedagógico da seguinte forma:

Quadro 1 - Matriz Curricular da EI

Saberes/Componentes curriculares	Carga horária (h)		
	Teoria	Prática	Total
Fundamentos da Educação Infantil	70	10	80
Corporeidade e Movimento	30	10	40
Saberes e Metodologias I	50	10	60
Saberes e Metodologias II	40	20	60
Jogos, Recreação	20	20	40
Arte e Educação	30	10	40
CARGA HORÁRIA TOTAL			320

Fonte: PPP-CEDU-UFAL/2006 – Organização da Autora

Estruturar um novo projeto sem ultrapassar a forma isolada como vem se constituindo a prática do professor de nada adiantará reestruturar ou ressignificar práticas e saberes. O distanciamento entre os componentes curriculares dos cursos de formação e os saberes e práticas desenvolvidos pelos alunos docentes nas escolas reforça o que Tardif (2002) diz quanto aos saberes dos professores; estes, “são saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos” (p. 48-49). E acrescenta,



[...] estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem a prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (Idem, 2002, p. 49).

Essa cultura em ação se depara com grande variedade de problemas no cotidiano do trabalho pedagógico na escola, oriundos de situações concretas e indefinidas em que a improvisação e a habilidade que o professor necessita ter para enfrentar as circunstâncias que se fazem presentes em sala de aula, são saberes e metodologias reais interagindo significativamente com a prática.

Contudo, continuamos limitados a questões primárias perpassando o processo formativo, pois, temos muitos professores que não dominam o conteúdo que ensinam, não apreciam a leitura, não compreendem a avaliação como mediadora da aprendizagem, não conseguem transformar os saberes e metodologias da universidade em ações educativas reais na escola, seja em qual modalidade de ensino estiver o que cada vez mais dificulta o pensar sobre a prática docente.

O processo de ensino e aprendizagem seja na escola ou, seja na universidade, desenvolve-se num contexto de múltiplas interações que criam condicionalidades ao aprender e apreender dos alunos. São situações-problemas transitórias e variáveis, mas, reais e que precisam ser reconhecidas enquanto laboratórios de saberes e metodologias.

Construímos uma tabela que representasse a visão dos alunos docentes do curso, quanto aos avanços e/ou diferentes olhares para a formação proporcionados pelos saberes e metodologias organizados para compor o campo de formação do pedagogo na Educação Infantil e consequentemente no trabalho pedagógico com a criança pequena.

Observamos que havia uma diversidade de olhares entre os turnos do curso quanto aos saberes e metodologias do currículo de formação do pedagogo e suas contribuições para a prática.

Tabela 1 - Componentes curriculares que trouxeram avanços para a formação

Componentes curriculares - Educação Infantil	Turnos		
	Manhã (20)	Tarde (21)	Noite (21)
Saberes e Metodologias	35%	57,14%	33,33%
Jogos, Recreação e Brincadeiras	15%	33,33%	19,05%
Estágio Supervisionado	50%	-	4,76%
Todos os saberes	-	-	19,05%
Não responderam	-	9,53%	23,81%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração da autora (2014).



Podemos verificar que os Saberes e Metodologias da Educação Infantil I e II alcançaram os maiores percentuais de escolha entre os alunos docentes dos três turnos. No turno da manhã, 35% dos sujeitos participantes da pesquisa elegeram este componente curricular, como aquele que mais os aproximou do universo infantil, portanto, trouxe avanços significativos à organização do trabalho pedagógico.

O turno vespertino apresentou 57,14% dos alunos docente escolhendo este saber como aquele que os aproximou das crianças e suas particularidades. Os ajudou a entender a criança enquanto sujeito de seu processo de formação integral. No turno noturno, este saber foi eleito por 33,33% dos alunos docentes reconhecendo as contribuições teóricas “como ganhos” a formação e a compreensão do ser criança, contudo, ainda sentem muita dificuldade no planejar das atividades.

O componente Jogos, Recreação e Brincadeiras foi escolhido por 15% dos alunos docentes no turno matutino que o consideraram como saber que os aproximou das crianças. Seguido de 33,33% dos alunos docentes no turno vespertino que reconheceram que o componente curricular trouxe avanços a formação quanto à exploração do universo lúdico da criança enquanto experiências de aprendizagem. Do mesmo modo o componente curricular em questão, proporcionou conhecer e aprender a trabalhar com tais saberes em busca do desenvolvimento integral da criança. No turno noturno 19,05% dos sujeitos elegeram a brincadeira como eixo norteador da prática pedagógica na educação infantil. Consideram-no o diferencial na proposta do curso.

O componente Estágio Supervisionado foi o saber que mais recebeu votos no turno da manhã. Foi escolhido por 50% dos alunos docentes que o reconheceu como muito relevante para o processo de formação, uma vez que, permitiu que a observação das crianças fizessem parte dos planos de trabalho. Trabalhar com arte, brincadeiras e música possibilitou ter olhares diferentes e mais esperança no trabalho que acontece com a formação infantil.

O turno vespertino não escolhe o estágio supervisionado como componente curricular de avanço ou retrocesso na formação, mas, trará contribuições na sequência da análise. No turno noturno apenas 4,76% dos sujeitos da pesquisa escolhem o componente curricular estágio supervisionado como saber que contribuiu com a formação.

Outros 19,05% do mesmo turno disseram que todos os componentes curriculares voltados ao trabalho com a criança pequena foram relevantes. Observamos ainda que, 9,53% dos alunos



docentes do turno vespertino e 23,81% dos sujeitos da pesquisa do turno noturno não opinaram. Na análise dos alunos do turno noturno *o não opinar* neste momento se deu pela inviabilidade dos alunos docentes em ter essa experiência na educação infantil devido a problemas relacionados a disponibilidade de horário.

Continuando de forma incipiente a apresentação dos dados, seguindo a escolha dos componentes curriculares e orientados pelos direcionamentos da análise do conteúdo elegemos categorias gerais e subcategorias construídas nas ocorrências semelhantes presentes nas respostas dos alunos docentes dos três turnos do curso de Pedagogia. Constituídas as categorias gerais: **Prática Pedagógica e Trabalho Pedagógico** podemos perceber de que forma as unidades de registro (palavras e/ou frases) sistematizadas por semelhanças e repetições surgem das falas dos alunos docentes através de suas respectivas ocorrências. Para a categoria geral **Prática Pedagógica** foram eleitas as subcategorias Estágio Supervisionado, Formação em Pesquisa e Relevância Pesquisa/Formação. A categoria geral **Trabalho Pedagógico** elegeu como subcategorias: Sujeito Criança, Integração Escola Universidade e Saberes/Metodologias. As unidades de registro (palavras/resultados) que surgem como **outras respostas**, ou seja, que se encaixam em sugestões, reclamações, críticas ou que fogem a temática analisada, quando possível foram compondo a análise. Uma vez que esta metodologia se constrói de forma significativa e a contribuir com o estudo pelo número de ocorrências semelhantes.

Reconhecendo a prática pedagógica enquanto espaço e momento de dar significados as experiências vividas, a subcategoria Estágio Supervisionado trouxe como maior ocorrência a compreensão deste componente curricular, como unidade de registro ***Espaço de Aprendizagem***. Esta foi entendida:

[...] como momento muito proveitoso e que essa experiência fez-se perceber como muitas vezes fazemos algo errado por não conhecer. Proporcionou-nos mais conhecimento pela experiência com as crianças e nos mostrou os desafios que teremos que enfrentar na escola. O impacto com a realidade nos chocou. O estágio da educação infantil gerou um desconforto porque não tínhamos experiência e faltou um pouco de atenção da instituição (Alunos docentes - turno matutino).

Prosseguindo nesta interlocução que continuou tomando os componentes curriculares para



a área da educação infantil e o universo lúdico³ da infância, na qualidade de potencializadores e problematizadores de questões pedagógicas, que emergiram do repensar sobre a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFAL, trouxemos nesse momento, uma segunda categoria geral que se construiu nas interlocuções dos sujeitos desse estudo, a qual recebeu o nome de **Trabalho Pedagógico**. Nessa interlocução consideramos a organização do trabalho pedagógico, e nesse processo, as práticas pedagógicas, enquanto, mobilizadoras dos saberes profissionais produzidos no exercício profissional dos professores, em sua trajetória, capazes de construir e reconstruir seus conhecimentos, conforme as suas necessidades, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (TARDIF, 2002).

A categoria geral Trabalho Pedagógico trouxe uma segunda subcategoria que recebeu o nome de **Integração Escola Universidade** com uma das unidades de registro *Relação Teoria e Prática*. Dessa forma os alunos docentes consideraram que esta relação deveria se constituir a partir de:

Mais prática e textos com situações locais para conhecermos melhor a realidade das escolas. Os professores poderiam conversar mais sobre a realidade de Alagoas. Tem muito conteúdo para pouco tempo e não é suficiente para aprendermos a lidar com a realidade e a situação das escolas hoje. A teoria e a prática andam juntas, isso eu já sei, mas nossas dificuldades na sala de aula são muitas e é quase impossível colocar o que aprendemos dentro de nossas escolas. A realidade é bem diferente. Penso que se não conseguimos colocar na prática o que aprendemos não houve aprendizagem. Há um embate entre a teoria e a nossa realidade evidenciando a diferença radical de uma e da outra.

[...] Nossa realidade é muito diferente do curso e precisamos conversar a respeito disto logo. [...] a teoria é um suporte essencial para a formação de qualquer estudante, porém, no curso de pedagogia a prática deveria ser maior [...] Se o que estudamos não nos mostra nossa realidade, a realidade de um estado pobre, de crianças pobres, sem acesso a quase nada, a teoria não será uma porta de entrada para um professor pesquisador.

[...] O curso deveria trabalhar mais a questão metodológica em sala de aula em relação às disciplinas ensinadas na escola pelo pedagogo. Sem ser só o planejamento da aula. Precisamos observar como estas disciplinas são desempenhadas pelos profissionais já atuantes na educação infantil e depois questioná-las em um debate com os professores e os outros colegas de curso na universidade (Alunos docentes – turno matutino).

³Mesmo que este estudo não tenha como problemática central o **Brincar** na perspectiva formativa dos pedagogos, pensamos ser importante pensar uma formação pedagógica que atenda as necessidades das crianças, no universo lúdico, na organização desse trabalho pedagógico, que apresenta como eixo norteador legal, práticas pedagógicas, que interajam diretamente com as interações e a brincadeiras (Resolução BRASIL/CNE/CEB 05/2009) e dêem subsídios aos profissionais que com elas trabalham.



Consideramos como um dos maiores desafios ao alcance da qualidade nos processos formativos, que uma maior aproximação, entre a universidade e a escola verdadeiramente aconteça. Muito se fala sobre as práticas desenvolvidas pelos pedagogos nas escolas, mas, poucas vezes são ouvidas e pouquíssimas situações são problematizadas sobre as reais condições existentes no interior desses espaços públicos para que essas práticas se efetivem em um trabalho pedagógico significativo. Ainda existe uma grande distância entre o que se produz na academia sobre as escolas, seus profissionais e a escola real. “O grande desafio de nossa escola básica [...] passa pela compreensão de que novas propostas, novas alternativas curriculares não são simplesmente implantadas, mas, coletivamente construídas” (KRAMER, 2007, p. 191). Nossa escola não é um “cemitério de palavras”. Somos atores e temos autoria. Logo, possíveis erros, contradições e resistências precisam ser consideradas como ponto de partida para potencializar um ressignificar de práticas e saberes “sob pena de se cristalizarem como um discurso cheio de palavras bonitas, mas vazio de sentido” (KRAMER, 2007, p. 188).

Este sentimento de esvaziamento de sentido é facilmente perceptível quando os educadores docentes e não docentes não dominam aquilo que ensinam. Fruto de um comprometimento de sua formação básica, possivelmente, em um espaço educacional que também não os ouviu enquanto sujeitos interlocutores de seu próprio processo de formação. Recuperar este sentido é antes de qualquer coisa valorizar o humano existente em cada um, por vezes “rotulados como donos do saber”, silenciam aquilo que os embrutecem e assim redefinem o sentido pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS. Plano Municipal de Educação de Maceió 2010-2020. Disponível: <http://www.sintea.org.br/wp-content/uploads/2012/08/PMEMACEIO.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2014

ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. 2001. Disponível em: <HTTP://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em 09 de dezembro de 2009a.

_____. **Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos**, 1983. Disponível em: <HTTP://www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/cp/arquivos/599.pdf>. Acesso em 09 de dezembro de 2009c.



BAZILIO, L. C. Avaliando a implantação do estatuto da Criança e do Adolescente. In: Bazilio, L. C. & Kramer, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BONETI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação: Linha de Investigação: educação e Infância. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2004. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87889/203725.pdf?sequence=1>. Acesso em 26 de maio de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 12796/2013, de 04 de abril de 2013**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 16 de junho de 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 01 de junho de 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/5774-lei-n%C2%BA13-005,-de-25-de-junho-de-2014>. Acesso em 01 de janeiro de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de abril de 2009.

BRASIL. CNE/CEB **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: [file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(1).pdf). Acesso em 01 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 12796/2013, de 04 de abril de 2013**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 16 de junho de 2013.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KOHAN, W. **Imagens da infância para (re) pensar o currículo**. 2003. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5409/4508>. Acesso em 08 de junho de 2015.



_____. **A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas.** 2008. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/181924/Corponaescola.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2013.

LIMA, G. E. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas:** produzindo cenários para a formação de pedagogos. 2010. 310 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica do Rio Grande do Sul de Porto Alegre, 2010. Disponível: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2909/1/000423988-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

MACHADO, M. L. A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em: 11-11-2017

Aceito em: 23-12-2019

