

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**LÚCIA DE MENDONÇA RIBEIRO**

**SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURSO  
DE PEDAGOGIA – UFAL EM QUESTÃO**

Maceió - AL

2015

**LÚCIA DE MENDONÇA RIBEIRO**

**SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURSO  
DE PEDAGOGIA – UFAL EM QUESTÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Adriana Almeida Sales de Melo.

Maceió – AL  
2015

**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

R484s Ribeiro, Lúcia de Mendonça.  
Saberes e metodologia da educação infantil: o curso de Pedagogia – UFAL em questão / Lúcia de Mendonça Ribeiro. – Maceió, 2015.  
250 f.: il.

Orientadora: Adriana Almeida Sales de Melo.  
Coorientador: Antônio Carlos Silva Costa.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 217-231.

Apêndices: f. 232-240.

Anexos: f. 241-250.

1. Curso de Pedagogia – Universidade Federal de Alagoas. 2. Projeto político pedagógico. 3. Professor – Formação. 4. Educação infantil. I. Título.

CDU: 378.147

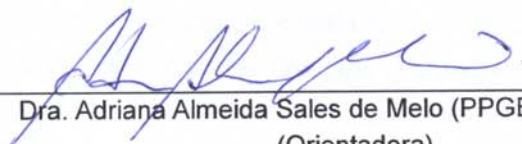
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Saberes e metodologias da educação infantil: o curso de pedagogia – UFAL em questão

## LÚCIA DE MENDONÇA RIBEIRO

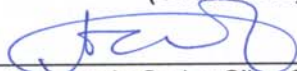
Tese de doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 24 de setembro de 2015.

Banca Examinadora:



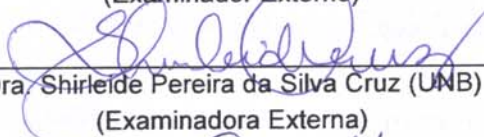
---

Dra. Adriana Almeida Sales de Melo (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Orientadora)



---

Dr. Antonio Carlos Silva Costa (UFAL)  
(Examinador Externo)



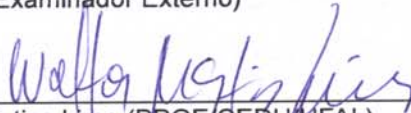
---

Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz (UNB)  
(Examinadora Externa)



---

Dr. Elcio Gusmão Verçosa (Seune)  
(Examinador Externo)



---

Dr. Walter Matias Lima (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Examinador Interno)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

## AGRADECIMENTOS

Abro minhas palavras agradecendo primeiramente a Deus por todas as oportunidades que a vida tem me dado e me desculpando se não consegui usufruir de todas elas com a intensidade merecida.

À Camila, “minha melhor filha”, como gosto de chamá-la. Obrigada pela paciência em esperar por mim, tantas vezes quantas, eu não pude estar com você. Pelos anos em que deixei e reencontrei você ao final do dia dormindo e acompanhei às vezes de longe seu crescimento acelerado. Obrigada por ter sido meu objeto de estudo, minha problemática incentivadora, meu laboratório de pesquisa para me fazer entender um pouquinho das infâncias e das crianças que me colocariam no caminho em que hoje estou.

Ao Dorival, meu esposo, pela força que nos une e faz do nosso amor mais intenso e meu porto seguro. Obrigada pela espera paciente, pela capacidade de compreensão, pela confiança, enfim, pela sua presença em minha vida.

Aos meus pais pela sabedoria com que me educaram e cuidaram para que hoje eu pudesse ser uma pessoa melhor. E aos meus irmãos de sangue e irmãos cunhados (as) que muitas vezes não compreenderam minha ausência, mas que, compartilharam dessa caminhada.

Ao meu irmão Pedro Paulo, *in memoriam*, que partiu tão repentinamente e que tanta falta faz nos meus dias.

Ao Dr. Samuel Caldas, *in memoriam*, um pai e amigo, que tantos conselhos e puxões de orelha me deu quando necessário durante todos esses anos de universidade.

Ao meu sogro, Sr. José Miguel, *in memoriam*, que nos deixou recentemente e que tanto se afligia com a quantidade de livros que eu lia. Sempre carinhoso e atencioso, mas, preocupado com minha sanidade.

Aos professores e professoras da Universidade Federal de Alagoas que estiveram ao meu lado sempre dispostos a conversar, discutir, polemizar meu crescimento pessoal, intelectual, ético. E, sem ser injusta, e já pedindo desculpas aqueles que não vou mencionar aqui, meu respeito aos professores e professoras Elza Maria, Wilson Sampaio, Aldir Santos, Maysa Kullok, Lenira Haddad, Cícero

Péricles, Laura Pizzi, Walter Matias, Luiz Paulo Mercado e tantos outros que não caberiam nesta folha: “o meu muito obrigada”.

Aos professores Alba Correia e Élcio Verçosa minha gratidão eterna pela paciência e cuidado para comigo nesta caminhada acadêmica desde a graduação. Pelos momentos em que minha procura por eles, era mais de “colo” do que de qualquer outra coisa. Pela disponibilidade que sempre mantiveram até para ouvir “as minhas besteiras” que muitas vezes tinham apenas o intuito de serem ouvidas.

Ao professor José Renan Gomes por abrir as portas de sua sala de aula nos três turnos do curso de Pedagogia – CEDU para que eu pudesse executar meu trabalho de pesquisa, o meu muito obrigado.

Carinho especial ao professor Antônio Carlos Costa pelas inúmeras vezes em que precisei conversar, ou simplesmente, ser ouvida. Pelas vezes em que estive muito sozinha, caminhando com esta tese, que parecia não terminar nunca. Pela compreensão em me entender e apoiar quando sofri pela partida de meu irmão. Penso que a hora mais difícil de minha vida e pelos preciosos ensinamentos e inesquecíveis momentos de ver a vida de outra cor. Acredite que jamais esquecerei sua presença em minha vida e você sempre terá o meu respeito e gratidão.

A professora Adriana Almeida Sales de Melo, “eterna orientadora”, pela longa caminhada de anos de estudo, aprendizado e crescimento desde a graduação, obrigada por acreditar em mim.

Agradecimentos a professora Shirleide Cruz da Universidade de Brasília pelas contribuições e disponibilidade em compor minha banca de defesa.

Às grandes amigas que fiz na universidade e que caminham comigo, Sandra Bonfim, Raquel Sanches, Clébio “meu amigo reitor”, Copérnico que é a própria tranquilidade e a Elisabete Duarte, “companheira das agonias acadêmicas”.

À minha amiga irmã Ionara que sempre esteve comigo todos estes anos nas horas alegres, mas nas horas muito difíceis também em que juntas caímos e levantamos.

A minha amiguinha, como a chamo, Juliana Carla da Paz e seu bebê que se encontra a caminho.

A uma pessoa muito *especial*, se ele me permite chamá-lo assim, Jorge Fireman, que vem alargando meu olhar com relação ao cuidar e ao respeito ao “outro” buscando sempre se fazer entender na perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Escola Natalina Costa Cavalcante, escola pública da rede municipal de Maceió, em que componho o quadro desde 2004 e que tanto aprendizado tem me proporcionado, apesar, de sua precariedade. As crianças que por mim passaram, com ou sem deficiência, que em minha docência, me ensinaram e ensinam todos os dias, a importância do respeito ao “outro” acima de qualquer coisa e de quão grande é a minha responsabilidade para com elas.

Aos meus alunos/as de pós-graduação com quem troco experiências e cresço como ser humano em minha caminhada no exercício da docência no ensino superior e que me proporcionam um pensar e repensar sobre minha prática pedagógica na escola pública.

Enfim, eterna gratidão a todos que direta ou indiretamente estiveram e ainda vão estar comigo durante muitos e muitos anos.



## **Para levar a criança a sério**

**Mário Quintana**

*As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade*

*Triste de quem não conserva nenhum vestígio da infância...*

*Vocês já repararam no olhar de uma criança quando interroga? A vida, a irrequieta inteligência que ela tem? Pois bem, você lhe dá uma resposta instantânea, definitiva e única – e verá pelos olhos dela que baixou vários risquinhos na sua consideração.*

*A criança que brinca e o poeta que faz um poema – Estão ambos na mesma idade mágica! Ah, aquela confiança que tem uma criança rezando... Inocente confiança. Alegria. Quem é de nós que reza com alegria? Parece que só existe mesmo o Deus das crianças... Deus é impróprio para adultos.*

*Hoje ganhei o meu dia. Porque uma meninazinha me perguntou: “O senhor pode me botar uma dedicação neste livro?”. Escrevi, então, sinceramente: “Para a Heloísa Maria, com toda dedicação”.*

*Não são todos os que realizam os velhos sonhos da infância.*

*Nunca se deve tirar o brinquedo, tenha ela oito ou oitenta anos.*

*Não importa o enredo das histórias: o que vale é o êxtase de quem as escuta. Por isso é que as crianças gostam de ouvir sempre as mesmas histórias, como se fosse da primeira vez.*

*Só deveria haver escolas para meninos – poetas, onde cada um estudasse com todo gosto e vontade o que traz na cabeça e não o que está escrito nos manuais.*

*Quando a gente era deste tamanhinho, aí sim, Deus estava logo ali por detrás das estrelas, todas elas muito perto também. Depois nos aconteceu, com sapiência adulta, essa infinita distância... Mas na verdade as crianças estavam mais próximas da verdade. Pois Deus não será a procura de Deus?*

*Oh! Aquele meninozinho que dizia/ “Fessora, eu posso ir lá fora?” mas apenas ficava um momento/bebendo o vento azul.../Agora não preciso pedir licença a ninguém./Mesmo porque não existe paisagem lá fora:/ só o cimento./ O vento não mais me fareja a face como um cão amigo.../ Mas o azul irreversível persiste em meus olhos.*

*Que importa o asfalto, o cimento, isso tudo/ As meninas sempre saem da escola correndo descalças sobre a relva...*

*Nesses desenhos de crianças – vocês também repararam? – há alguns que não aparecem aquela costumeira estradinha que leva à porta de suas casas...*

*Benditos, mil vezes benditos aqueles carrosséis que ensinaram aos meninos do meu tempo a pura alegria de viajar.*

## RESUMO

Esse estudo problematizou os saberes e metodologias elencados para o curso de formação de pedagogos frente às especificidades das crianças, seus saberes culturais e formativos e os desafios colocados para o exercício dessa ação pedagógica diante das metas estabelecidas pelo processo de universalização da educação básica. O *lócus* deste estudo foi o curso de Pedagogia – Centro de Educação – da Universidade Federal de Alagoas na reorganização do Projeto Político Pedagógico – movimento pós-DCN's BRASIL/Resolução CNE/CP 01/2006 – ampliando os componentes curriculares que formam o profissional para a área da Educação Infantil. A matriz teórico-metodológica teve como modalidade de pesquisa o Estudo de Caso e como sujeitos participantes, os alunos docentes concluintes do curso (2009.1) que já experienciaram a docência no espaço das escolas públicas e privadas. Para uma interpretação mais significativa das falas desses sujeitos utilizamos como instrumento a Análise do Conteúdo, que serviu para o tratamento dos dados possibilitando a definição de categorias gerais e subcategorias que nos auxiliaram nas inferências do processo. Os resultados alcançados, a partir do cruzamento dos dados, das inferências, do campo (falas), da legislação e das contribuições teóricas possibilitaram compreender que emergem desse processo, tensões presentes na relação dos sujeitos da pesquisa com a conjuntura social marcada por movimentos de rupturas e permanências deixando suas marcas na formação de professores e alunos; nos saberes e metodologias dispostos na formação proposta pela universidade e nos desafios enfrentados por estes alunos docentes diante da precarização de sua ação docente entrelaçados com a necessidade de ressignificar sua prática pedagógica junto às crianças no espaço da escola pública.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Projeto Político Pedagógico. Formação Docente. Educação Infantil.

## RESUMEN

Este estudio viene a cuestionar el conocimiento y metodologías de la lista (Currículo?) para el curso de formación de profesores a través de las características específicas de los niños, su conocimiento cultural y formativo y los desafíos para el ejercicio de la acción pedagógica de los objetivos fijados por el proceso básico de universalización de la educación. El locus de este estudio es la Facultad de Educación - Centro de Educação - Universidade Federal de Alagoas (Os nomes de instituições continuam em seu idioma-português) en la reorganización del Proyecto Político Pedagógico - DCN BRASIL CNE / CP 01/2006 - que amplió los componentes curriculares que forman el profesional para el área de la educación de la primera infancia. La matriz teórico-metodológica tiene como caso de estudio el modo de investigación y tuvo como sujetos participantes, los profesores, los estudiantes de Pedagogía (2009.1) que han experimentado la enseñanza en el espacio de las escuelas públicas y privadas. Para una interpretación más significativa de los discursos de estos temas, se utiliza como una herramienta, el análisis de contenido (não tenho certeza se é assim, em espanhol), para el procesamiento de datos que permite la definición de las categorías generales y subcategorías que mejor ayudaron en el proceso de inferencia. Los resultados obtenidos a partir del cruce de los datos, inferencias, el campo (líneas) de la legislación y las contribuciones teóricas han permitido entender que emerge de este proceso, tensiones en la relación de los sujetos de la investigación con un entorno social marcado por movimientos de rupturas y continuidades dejando su huella en la formación de profesores y Estudiantes, en el conocimiento y metodologías dispuestas en la oferta formativa en la universidad, los desafíos que enfrentan estos maestros estudiantes en la precariedad de sus actividades docentes entrelazadas con la necesidad de replantear su enseñanza con los niños dentro de la escuela pública.

Palabras clave: Pedagogía del curso. Proyecto Político Pedagógico. Formación del Profesorado. Educación Infantil.

## ABSTRACT

This study comes to question the knowledge and methodologies listed for the course of formation teachers for the specificities each children, their cultural and formative knowledge and the challenges for the pedagogical action on the targets set by the basic education universalization process. The locus of this study is the Faculty of Education - Education Center – Universidade Federal de Alagoas – in the reorganization of the Pedagogical Political Project - post movement DCN's BRAZIL CNE / CP 01/2006 - which expanded the curriculum components that form the professional to the area Early Childhood Education. The theoretical-methodological matrix has as a research mode Case Study and had as participants, teachers graduating students of the course (2009.1) who have experienced teaching in the space of public and private schools. For a more meaningful interpretation of the speeches of these teachers, we use as a tool, the Content Analysis for processing of data enabling the definition of general categories and subcategories that helped in the process of inference. The results achieved from the crossing of data, inferences, the field (speech) of legislation and theoretical contributions was possible to understand that emerge from this process, tensions in the relationship of the teachers with a social environment marked by movements of ruptures and continuities leaving their mark on the formations them (teachers and students), in knowledge and methodologies arranged in the training offered at university, the challenges faced by these teachers students on the precariousness of his teaching activities intertwined with the need to resignify their teaching with the children in the public school space.

Keywords: Pedagogy Course. Pedagogical Political Project. Teacher Training. Childhood Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Inspeções do MPE - Rede Estadual.....	113
<b>Quadro 2</b> – Eixos formativos.....	145
<b>Quadro 3</b> – Carga horária total por dimensão curricular.....	146
<b>Quadro 4</b> – Matriz curricular da EI.....	148

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Estimativa de População Alagoas – 2014.....	115
<b>Tabela 02</b> – Distribuição da população por sexo Alagoas – 2010.....	117
<b>Tabela 03</b> – População de Maceió por faixa etária – 2010.....	118
<b>Tabela 04</b> – ALAGOAS - Número de Alunos Matriculados.....	120
<b>Tabela 05</b> – MACEIÓ - Número de Alunos Matriculados.....	120
<b>Tabela 06</b> – Instituições Públicas Municipais para EI.....	122
<b>Tabela 07</b> – Profissionais na Educação Infantil em Maceió – 2014.....	122
<b>Tabela 08</b> – Representação do público-alvo da pesquisa.....	128
<b>Tabela 09</b> – Classificação Étnica das turmas do curso de Pedagogia 2009.1.....	130
<b>Tabela 10</b> – Experiência na Educação Básica – Modalidade de Ensino.....	159
<b>Tabela 11</b> – Componentes curriculares/avanços para a formação.....	168
<b>Tabela 12</b> – Categorias Gerais e Subcategorias.....	169

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Variação de Número de Alunos Matriculados – Maceió.....	121
<b>Gráfico 02</b> – Perfil das turmas do curso de Pedagogia 2009.1.....	129
<b>Gráfico 03</b> – Classificação quanto à faixa etária curso de Pedagogia.....	131
<b>Gráfico 04</b> – O que os levou a optar por ser professores.....	154
<b>Gráfico 05</b> – Conhecimento do PPP do curso de Pedagogia.....	156
<b>Gráfico 06</b> – Dados profissionais dos pesquisados.....	157
<b>Gráfico 07</b> – Experiência docente na Educação Básica.....	160
<b>Gráfico 08</b> – Tempo de experiência na Educação Infantil.....	161
<b>Gráfico 09</b> – Experiências docentes anteriores.....	161
<b>Gráfico 10</b> – Outras experiências formativas dos alunos docentes.....	162
<b>Gráfico 11</b> – Ampliação dos componentes curriculares.....	163

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANFOPE</b>	-	Associação Nacional de Formação de Professores
<b>ANDIFES</b>	-	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>ADUFAL</b>	-	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas
<b>CNE</b>	-	Conselho Nacional de Educação
<b>CEDU</b>	-	Centro de Educação
<b>COEPRE</b>	-	Coordenação de Educação Pré-Escolar
<b>CEPAL</b>	-	Comissão para a América Latina e o Caribe
<b>CUT</b>	-	Central Única dos Trabalhadores
<b>COPEVE</b>	-	Comissão Permanente do Vestibular
<b>COMED</b>	-	Conselho Municipal de Educação
<b>CEE</b>	-	Conselho Estadual de Educação
<b>COMED</b>	-	Conselho Municipal de Educação de Maceió
<b>EDUCON</b>	-	Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade
<b>DCN</b>	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCNEI</b>	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
<b>EI</b>	-	Educação Infantil
<b>ECA</b>	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EC</b>	-	Emenda Constitucional
<b>FUNDEB</b>	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
<b>FUNDEF</b>	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
<b>FNDE</b>	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino
<b>FASUBRA</b>	-	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
<b>IPEA</b>	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>IDH</b>	-	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IBGE</b>	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP/MEC</b>	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



<b>LDB</b>	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação e Cultura
<b>MPE</b>	-	Ministério Público Estadual
<b>MST</b>	-	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
<b>NEAD</b>	-	Núcleo de Educação a Distância
<b>NEA</b>	-	Núcleo de Educação Ambiental
<b>NEPEAL</b>	-	Núcleo de Pesquisa e Estudos em Alfabetização
<b>NAE</b>	-	Núcleo de Avaliação e Gestão Educacional
<b>ONU</b>	-	Organização das Nações Unidas
<b>PT</b>	-	Partido dos Trabalhadores
<b>PPP</b>	-	Projeto Político Pedagógico
<b>PIBIC</b>	-	Programa de Iniciação Científica
<b>PNQ</b>	-	Plano Nacional de Qualificação
<b>PNAD</b>	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	-	Plano Nacional de Educação
<b>PROINFÂNCIA</b>	-	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
<b>PDE</b>	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PBF</b>	-	Programa Bolsa Família
<b>REUNI</b>	-	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>PDI</b>	-	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PDV</b>	-	Programa de Demissão Voluntária
<b>PEE</b>	-	Plano Estadual de Educação
<b>PME</b>	-	Plano Municipal de Educação
<b>PNUD</b>	-	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>RCNEI</b>	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SEMED</b>	-	Secretaria Municipal de Educação
<b>SUS</b>	-	Sistema Único de Saúde
<b>SENAC</b>	-	Serviço Nacional de Comércio
<b>SEMED</b>	-	Secretaria Municipal de Educação de Maceió
<b>ANDES-SN</b>	-	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
<b>SINTEAL</b>	-	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas

- TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso
- UFAL** - Universidade Federal de Alagoas
- USAID** - United States Agency for International Development
- UNDIME** - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
- UNE** - União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS.....</b>	<b>32</b>
1.1 Criança e infância: sinais históricos.....	35
1.2 Criança e infância: Tendências Pedagógicas.....	40
1.3 Criança e infância: nossos tempos.....	48
1.4 Criança e infância: novos contornos.....	53
<b>2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL: DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS.....</b>	<b>57</b>
2.1 Primeiros anos do século XX: a proteção à infância.....	60
2.2 A criança brasileira: atendimento e regulamentação.....	64
2.3 A educação da criança: novos tempos.....	71
<b>3 REVISITANDO A HISTÓRIA: MARCAS DO CONTEXTO ALAGOANO.....</b>	<b>82</b>
3.1 Processos Educativos em Alagoas: potencialidades para a formação pedagógica.....	91
3.2 Problematizando marcas históricas: repensar a formação pedagógica.....	101
3.3 Potencializando o ressignificar da formação: indicadores sociais....	114
<b>4 ELEMENTO PROBLEMATIZADOR DA FORMAÇÃO: SABERES BÁSICOS.....</b>	<b>126</b>
4.1 Saberes e Metodologias para a Educação Infantil: o curso de Pedagogia em questão.....	139
4.2 Educação Infantil: potencializadora de possibilidades Pedagógicas.....	151
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>241</b>

## INTRODUÇÃO

Começamos a tecer os fios deste estudo no decorrer de nossa trajetória profissional e acadêmica. Durante este caminhar, o objeto de nossa pesquisa foi tomando forma. Construiu-se no decorrer de nossas experiências na Educação Infantil (EI), na coordenação pedagógica em escolas públicas e nos processos de formação inicial e continuada de professores nas redes de ensino.

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 docentes e crianças.

Assim, emergem problematizações potencializadoras para repensar a matriz curricular do curso e os saberes e metodologias para a formação do pedagogo para a área da EI promovido pelo Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no movimento pós-Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de licenciatura em Pedagogia instituída pela Resolução CNE/CP 01/2006.

Rememorando esta trajetória acadêmica adentrei em 2004 no curso de Pedagogia da UFAL no turno noturno. Em 2005, comecei meu percurso como pesquisadora através do Projeto de Implementação do Sistema de Planejamento e Monitoramento das ações de Qualificação Social e Profissional do Plano Nacional de Qualificação (PNQ/MTB/UNITRABALHO). Em 2005, analisamos o perfil e a formação dos docentes e discentes dos cursos ofertados pelo plano e, assim, construímos novos olhares acerca do perfil do professor e da qualificação profissional.

A partir desta experiência, surgiu a oportunidade de refletir sobre o “sujeito político professor” através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFAL 2006/2007) que teve como *lócus* de pesquisa a instituição Serviço Nacional de Comércio (SENAC/AL). O documento base da pesquisa citada foi o Projeto Político Pedagógico do SENAC/AL do ano de 2005. A discussão construída nessa interlocução promoveu uma reflexão acerca da ausência de diálogo entre gestores, professores e alunos dos cursos. Havia um forte sentimento de estranheza entre professores e alunos em relação à proposta pedagógica da instituição e dos cursos

analisados. Uma deficiência na formação básica daqueles alunos foi constatada, mas, deixada a parte por não ser objetivo da formação.

Desta vivência surgiu meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) na licenciatura em Pedagogia (UFAL), em 2007, intitulado “A Formação do Professor de Qualificação Profissional do SENAC/AL no século XXI”.

Seguida de mais uma experiência como pesquisadora em 2007, dialogamos com outro Projeto Político Pedagógico (PPP) e, desta vez, já exercendo a docência na Educação Infantil da rede municipal de Educação de Maceió (SEMED). Assim, participamos da organização da proposta pedagógica da escola, uma vez que, durante o diálogo e as experiências observadas e registradas, obtivemos subsídios para sistematizar minha monografia do curso de Especialização em Gestão e Educação Ambiental (UFAL). Os estudos desenvolvidos foram organizados sob a forma de projetos de intervenção. Orientação dada pela coordenação da pós-graduação em questão, que tinha como finalidade produzir estudos significativos ao espaço da escola pública.

A escola, *locus* do projeto, foi uma unidade da rede municipal de Maceió, na qual sou lotada até o momento. Uma escola recém-inaugurada, localizada em uma comunidade carente e que precisava organizar o seu PPP em detrimento de não receber os recursos públicos inseridos na política de descentralização do governo federal destinados ao fortalecimento dos princípios democráticos e de gestão participativa da escola pública.

O trabalho recebeu o título de “Gestão Ativa na Escola: Repensar o Projeto Político Pedagógico”. Um processo exaustivo pela falta de participação dos educadores docentes e não docentes da escola, pelo movimento de resistência que se organizou em oposição às decisões coletivas do espaço escolar, pela ausência de diálogo entre a gestão e os demais membros que compunham o corpo docente e discente da escola e pela inexistência de proposições que pudessem tornar o espaço da escola um lugar de pertencimento para a comunidade em geral.

Ao continuarmos dialogando e delimitando nosso percurso acadêmico passamos a compor o grupo de Política e Planejamento Educacional como aluna do curso de Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) no período 2006-2007. Esta experiência fortaleceu ainda mais nosso desejo de continuar a pesquisar sobre a formação docente e a forma como se organizam as proposições de um PPP. E assim, consideramos que o âmbito do ensino superior, mais especificamente no

curso de Pedagogia (UFAL) seria o *lócus* mais significativo ao repensar o processo formativo e então, a necessidade de um estudo em um nível mais estrito e complexo por meio de um curso de mestrado se organizou. Aprovado em 2008 pelo Programa de Mestrado em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) o estudo recebeu o título “O Docente do Ensino Superior no Processo de Reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas em 2006: Perfil Político - Formativo, Trajetória e Ações”.

Construímos um diálogo muito interessante com nossos sujeitos de pesquisa, docentes, coordenadores e gestores do curso de Pedagogia, uma vez que, participaram ativamente do movimento político e pedagógico nacional e local, que antecedeu as Diretrizes Curriculares para o curso e dessa forma, experienciaram, a interlocução entre a Educação Básica, a Educação Superior e, conseqüentemente, a Formação de Professores.

Resgatamos brevemente as trajetórias do ensino superior do Curso de Pedagogia nos níveis Brasil e Alagoas, do CEDU/UFAL, e simultaneamente, às ações de seus docentes no processo de reformulação do curso a partir das DCN's para o curso de Licenciatura em Pedagogia/2006 (BRASIL, 2006). Finalizamos a discussão sobre a condução do PPP do curso de Pedagogia (UFAL, 2006) para a formação de professores em Alagoas no século XXI e a relevância do papel do pedagogo formado por este curso frente às mudanças colocadas para o melhoramento de suas práticas pedagógicas na escola e os desafios que o “novo” projeto de sociabilidade vem trazer para a organização de saberes e metodologias significativos, considerando o grande déficit de formação de professores para o Estado de Alagoas.

No momento, damos continuidade a nossa discussão no estudo, na tese de doutoramento, almejando retomar questões problematizadoras colocadas para a docência na Educação Básica. Questões estas que surgem das experiências vivenciadas no CEDU/UFAL no decorrer de minha formação acadêmica e profissional, enquanto, docente na Educação Infantil, nos espaços de formação de professores no ensino superior, junto a educadores docentes e não docentes e nas oportunidades de problematizar as questões do cotidiano e do trabalho pedagógico na educação e no cuidar das crianças pequenas.

Partimos de um universo amplamente explorado, conhecimento científico bastante divulgado e acessível, programas e políticas de governo que prevêm 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 observável por diferentes aspectos que demanda 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 reforçam a ideia de um permanente e necessário diálogo entre teoria e prática.

Contextualizando nossa discussão percebemos claramente a aproximação e viabilidade deste objeto de estudo, uma vez que, as DCN para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 01/2006) elegeu a docência como base para a formação do pedagogo na educação básica. Assim, a reformulação do PPP do curso, a carga horária, os novos saberes e metodologias instituídos para a área da EI permitiram que organizássemos questionamentos para o processo formativo em questão.

No diálogo, as possibilidades potencializadoras da compreensão das práticas pedagógicas, tensionadas pelos problemas sociais de nossa realidade alagoana, emergem das mudanças socioculturais transformadoras e dos saberes culturais das crianças. E ainda, da interferência desses problemas sociais 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.

Novos desafios estão postos pela mídia: projetos e programas para a educação da infância na contemporaneidade. Olhares que dizem respeito ao processo de formação dessas crianças, como também, a necessária formação docente em atendimento a elas. Questões que nos deixam apreensivos em relação à incompreensão ainda existente na forma como os espaços, os tempos e os materiais para crianças podem se organizar em ambientes diversos e prazerosos, extremamente significativos, quando a docência e ação pedagógica dos 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 professores 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.

## Procedimentos Metodológicos

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 e, na formação proposta pelo Curso de Pedagogia da UFAL, convidamos para sujeitos interlocutores deste estudo, os alunos docentes, futuros pedagogos.

Neste movimento, “a relevância de pensar a organicidade da ação do docente que reflete sobre a formação do pedagogo para educação básica no universo do ensino superior” (RIBEIRO, 2012, p. 2) passa pela necessidade de repensar e avaliar os saberes e metodologias, e/ou componentes curriculares; como se expressam na proposta pedagógica do curso. Estes saberes e metodologias devem se manifestar de forma significativa na ação pedagógica do pedagogo, no exercício de suas práticas no espaço da sala de aula, nos desafios do cotidiano, considerando que produzimos e somos produzidos pela cultura, espaço de múltiplas linguagens, interações e interlocuções.

O pensar e repensar quando problematizado é capaz de potencializar o diálogo avaliador de práticas e saberes que surgem em confronto com as experiências pedagógicas, tanto no espaço da escola como no espaço da universidade, e assim,

sob essa ótica, essa experiência educativa [...] pode contribuir para uma reflexão acerca dos desafios que se apresentam à formulação e desenvolvimento de experiências educacionais voltadas para as classes populares, tendo como pressuposto uma visão dos educandos como sujeitos culturais, ou seja, sujeitos elaboradores de significados que dão sentido à sua realidade. (ARAÚJO, 2005, p. 15).

Nesse sentido, a matriz teórico-metodológica do Estudo de Caso Histórico foi escolhida como modalidade de pesquisa, orientadora desse 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. Consta-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).

Objetivando lançar mãos de outros enfoques escolhemos os alunos docentes do curso, uma vez que, o compromisso social assumido pela proposta pedagógica foi a de formar profissionais da educação para a escola pública, gratuita e de qualidade para todos. E assim, não poderíamos deixar de retomar no estudo que uma das maiores preocupações dos docentes formadores, (sujeitos da pesquisa de mestrado), localizavam-se nos apontamentos relacionados às fragilidades da formação básica dos alunos docentes.

Os autores Garcia, Hipólito e Vieira ressaltam que,

talvez um caminho produtivo para a pesquisa seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho. Não para reificar seus próprios pontos de vista ou tomá-los como a medida mais justa do que de fato acontece, mas talvez para nos aproximarmos da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2010a, p. 54).

Com a intenção de nos aproximarmos da dinâmica necessária a esse ressignificar de saberes e metodologias organizamos uma amostra de 62 alunos concluintes do curso de Pedagogia a contribuir com suas falas e vivências. São alunos e alunas das primeiras turmas formadas no modelo de curso reformulado em atendimento às DCN's (CNE/CP 01/2006), sujeitos participantes diretos do diálogo, alunos docentes e futuros pedagogos concluintes do curso da turma de 2009.1 que já exercem a docência no espaço das escolas públicas e privadas. Logo, experienciaram estes saberes e metodologias 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 conseguem horários mais flexíveis e assim, comprometem seu desempenho nos estudos, nem sempre chegam no horário previsto para o início das aulas ou não conseguem terminar o turno. 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 apresentam horário de retorno diferente do horário de término das aulas.

Esse 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).

Em atendimento ao objeto de estudo, delineamos algumas técnicas de coleta: observação, entrevistas e/ou conversas informais, participação em eventos, roteiros de entrevistas semi-estruturadas, análise e transcrições, análise de documentos legais, bibliografia adequada à temática, entre outros.

Busquei ainda, em André (2009b), outras contribuições para a análise acrescentando “que esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo” (ANDRÉ, 2009b, p. 54). De acordo com este autor,

espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para o aprofundamento ou para futuros estudos. (ANDRÉ, 2005, p. 34).

Estudos que constantemente apresentam novas perspectivas em razão da dimensão plural do espaço escolar e de suas interações, sempre promovendo reflexões tensionadas pelas situações que ora emergem das relações que se organizam a partir das práticas, saberes e culturas de seus interlocutores. E dessa forma André (2005) continua a contribuir com a reflexão problematizadora quando diz que,

o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la enquanto unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e as suas inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 2005, p. 24).

A escolha dessa perspectiva de pesquisa se deu devido à forte influência de questões sociais, políticas, econômicas e culturais perpassando o espaço investigado pela relevância dos fatos envolvidos de forma concreta, menos abstrata

e menos formal, a partir de experiências reais que estão respeitando a sensibilidade dos envolvidos, levando a entender importantes circunstâncias do cenário histórico educacional nacional e, particularmente, alagoano. Ou ainda, como explicita 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).

E assim, ir de um texto a outro, cruzar informações, detalhes, conseguir identificar no “irrelevante” ou no “latente” a interpretação do problema, isto é permitir que a continuidade dessa análise possibilitasse um olhar mais esclarecedor, problematizador e potencializador de um repensar sobre os desafios colocados para a formação do pedagogo. E, através dos componentes curriculares que se organizam na formação desse profissional da educação para o trabalho na EI.

Desse modo, na procura de sentidos a esse repensar, os professores componentes da Banca de Qualificação deste estudo apontaram como forma de valorizar e potencializar as falas dos sujeitos de nossa pesquisa, a Análise do Conteúdo de Bardin (instrumento de análise), e assim, sugeriram que categorizássemos as falas. Sob essas orientações e em busca de uma exploração, ampliação e interpretação mais significativa das falas, (62 alunos docentes do curso) apropriamo-nos dos procedimentos da Análise do Conteúdo para tratamento dos dados. Apoiamo-nos em autores como: Bardin (2011), Franco (2008), Steininger (2009), Lima (2010), entre outras discussões, para nos fundamentar, no intuito de dar conta da grande quantidade de material produzido. Tomamos por base as orientações de Bardin (2011) quanto às fases a serem cumpridas, portanto, a Pré-análise, a Exploração do material e Tratamento dos resultados (Inferências e Interpretação).

Bardin (2011) conceituou a Análise do Conteúdo como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2011, p. 44).

Ao entender que essa forma de analisar mensagens consideraria novas formas de compreender a expressividade de crenças, valores, emoções, perspectivas futuras, experiências sociais e afetivas nas falas dos sujeitos da pesquisa nos possibilitou a “busca de outras realidades”. E assim, os dados se construíram a partir de um roteiro semi-estruturado originado de 23 questões em que, 14 foram de múltipla escolha e 9 dissertativas.

Organizadas dessa maneira, as respostas, apresentavam um amplo leque de possibilidades para explorá-las, assim, a técnica de Análise de Conteúdo, conseguiu acomodar melhor a multiplicidade de respostas encontradas; uma vez que, a Análise do Conteúdo é, segundo Steininger (2009), uma técnica que objetiva a investigação do sentido ou dos significados de um texto. Seu ponto de partida é a mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 19).

Pouco a pouco aquele grande amontoado de falas começou a fazer sentido a partir da organização de categorias, que segundo Bardin (2011) e Steininger (2009), o método das categorias pode ser entendido como “espécie de gavetas” ou “rubricas significativas” que permitem a classificação dos elementos de significação. Ou seja, “[...] classifica os diferentes elementos nas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (STEININGER, 2009, p. 123).

As 62 respostas para cada pergunta (9 questões dissertativas) foram organizadas em 2 categorias gerais e 6 subcategorias a partir da análise das respostas proferidas. A primeira categoria recebeu o nome de **Prática Pedagógica**, a segunda categoria foi denominada de **Trabalho Pedagógico**. Para a categoria **Prática Pedagógica** elegemos 3 subcategorias: Estágio Supervisionado, Formação em Pesquisa e Relevância da Pesquisa/Formação. Para a segunda categoria geral **Trabalho Pedagógico** elegemos 3 subcategorias: Sujeito Criança, Integração Escola – Universidade e Saberes e Metodologias.

À medida que inferíamos no processo, percebíamos a importância da experiência dos sujeitos participantes desse estudo, alunos docentes e futuros pedagogos que já exercem a docência no espaço da sala de aula na escola pública e na escola privada. Portanto, sujeitos dialógicos desse processo formativo, na medida em que podem contribuir com o avaliar dos saberes e metodologias reorganizados pelo curso através de suas vivências, saberes, culturas e pelos

desafios que se colocaram no trabalho pedagógico desenvolvido com a criança pequena frente as suas particularidades e a suas realidades.

Diante do contexto explicitado por Ribeiro (2013a), a análise parte do pressuposto de que no movimento pós-diretrizes curriculares, em atendimento aos direcionamentos propostos no contexto da reforma curricular do ensino superior, no início do século XXI<sup>1i</sup>, conquistamos significativas mudanças na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFAL. Nesse direcionamento curricular, a área da EI cresceu significativamente em qualidade e quantidade,

[...] com o advento da inclusão de docentes com formações diversas, a área da educação infantil que no projeto anterior as diretrizes de 2006 se mantinha como uma disciplina eletiva passa a ocupar uma área de saberes obrigatória - importantíssima a formação do pedagogo, proposta pelo Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFAL. [...] Com a reformulação do curso houve um acréscimo na carga horária e o aumento expressivo de professores (as) que adentraram no universo acadêmico pela ampliação do ensino superior no país. (RIBEIRO, 2013a, p. 3).

Simultaneamente à reflexão que ora proponho nesse estudo, novos discursos subsidiam o processo educativo em sua totalidade. São proposições de cunho legal, que, mesmo reconhecendo que temos um país em desenvolvimento, com sérias distorções e desigualdades sociais, políticas e econômicas um novo refletir sobre a formação docente se faz presente.

São espaços de interlocução legítimos que se articulam em realidades distintas Brasil afora, o que torna cada vez mais desafiador compreender, implementar, implantar e acompanhar a execução das decisões que democraticamente se organizam. São decisões que influenciam na direção e organização dos sistemas de ensino e que já foram alvo de profunda análise política. Faço referência a alguns documentos oficiais, destacados por Ribeiro (2013a), que desde a Constituição do Brasil de 1988 trazem no seu corpo orientações para a organização e exercício das práticas na escola.

Entre eles:

Art. 206 da Carta Magna diz: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios e dentre eles [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]. A perpassar a organização da LDB 9.394/1996 que traz em seu bojo no artigo 12, inciso I que, “Os estabelecimentos de ensino,

---

<sup>1</sup>Ressaltamos aqui que o pedagogo formado pelo curso de Pedagogia da UFAL é responsável pela gestão do processo educativo em sua totalidade no espaço escolar e não escolar, no universo da escola pública, mas, o estudo em questão parte da análise significativa acerca dos saberes e metodologias (práticas) voltados para a formação da criança na EI.

respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]”. Na área da Educação Infantil através da Resolução 05/2009 apresenta como um de seus objetivos 1.2 [...] “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”.

Nesse momento temos a Lei nº 12.796/2013 que atualiza a LDB 9.394/96, há muito negligenciada no que se refere aos direitos da criança e à formação dos profissionais para a área da EI, acrescentando:

Art. 4, I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade [...]. (BRASIL, 2013).

Além de propor entre outros desafios pertinentes ao processo educativo de crianças e docentes (na escola ou na universidade), o que nos leva à necessidade de pensar sobre a dimensão dessa formação e ainda atentar para o invólucro dessa contextualização compreendendo as repercussões para o campo da formação de professores.

O ressignificar dos componentes curriculares que formam o pedagogo caminha lado a lado com a urgência de se tomar por base os saberes que já existem com as crianças, no chão da escola, nas comunidades e em suas culturas. Saberes esses que, na maioria das vezes, ainda não são considerados formativos para os espaços escolares, os quais colocam como desafio para o momento histórico da universalização da educação básica a qualidade dos saberes direcionados à criança pequena na escola.

Reconhecendo que um curso de formação inicial no ensino superior não dá conta do universo da escola, a responsabilidade de organizar saberes que atendam a professores e alunos no exercício efetivo da prática nos reporta à compreensão da relevância do projeto político pedagógico do curso, documento estruturante dos saberes “historicamente situados e culturalmente determinados” (VEIGA, 2004, p. 123).

Nesse espaço plural de interlocuções e na atual conjuntura histórica, política, econômica e social de Alagoas que nos encontramos venho propor uma reflexão sobre as condicionalidades presentes no interior do PPP do curso de Pedagogia da

UFAL, instrumento direcionador de ações que organizou os saberes e as metodologias da formação do pedagogo para a área da EI foco desse estudo.

Com vistas à ressignificar saberes e práticas que, tendo como mediadora a discussão reflexiva de Gramsci (1995), pode-se entender que,

[...] em cada época coexistam muitos sistemas e correntes de filosofia; explicar como nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de separação e certas direções, etc. [...] qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse o nosso atual modo de pensar [...] mesmo em seus erros e em suas loucuras, os quais, ademais, não obstante terem sido cometidos no passado e terem sido corrigidos, podem ainda se reproduzir no presente e exigir novamente a sua correção. (GRAMSCI, 1995, p. 15).

Logo, pensar e repensar as ações e subjetividades presentes e latentes no PPP das distintas conjunturas históricas, supera a compreensão de ações articuladas apenas no âmbito da dimensão pedagógica, e nos permite compreender que não podemos separar “processo” de “produto” (VEIGA, 2012a).

Nesse contexto, o professor-pesquisador constrói sua compreensão a partir do entendimento e reconhecimento de seu cotidiano, enquanto espaço interlocutor das práticas educativas, na forma como as relações são construídas e nos questionamentos que são propostos. A problematização do cotidiano poderá nos levar a refletir sobre nossas práticas e, conseqüentemente, sobre a forma como vem se organizando o trabalho pedagógico na escola e com a criança.

## **Considerações**

Inúmeros fatores estruturais e conjunturais permeiam as políticas públicas para a educação, e neste interstício, lançam proposições diversas à formação do docente. Entre essas, avaliar e apontar avanços e retrocessos desse processo, assim como, problematizar as possibilidades e potencialidades como forma construtiva e crítica de ressignificar a proposta pedagógica do curso para a formação inicial de pedagogos. Um curso de licenciatura em Pedagogia, com a dimensão formativa que esse trabalho apresenta é, antes de qualquer coisa, pertinente reconhecer seus limites e suas fragilidades e, assim, observar a implementação desses componentes curriculares elencados a partir de 2006 para a formação da docência do pedagogo na EI, e seus efeitos nas práticas desenvolvidas, nas interações e brincadeiras com a criança pequena na escola.

No entanto, quando observamos o contexto, apresentado por Alves e Ribeiro (2013), da escola pública, a dimensão infância e suas diversas linguagens, localizamos nos dias atuais um paradoxo no pensar sobre a infância, a criança e a escola. Hoje, temos um leque de dispositivos de aprendizagem avançados, conhecimento científico amplamente divulgado, programas e políticas de governo que “começam” a reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos historicamente constituídos. Entretanto, percebemos que o trabalho desenvolvido no espaço escolar, em meio às inúmeras dificuldades, mostra-se um tanto distante das ações de pertencimento significativo para a criança, quando da organização pedagógica do processo educativo.

São discursos mais preocupados com os processos de escolarização infantil do que com a compreensão e reconhecimento da criança enquanto potencializadora de possibilidades pedagógicas. Dessa forma observamos que, muitas vezes, as práticas conservadoras se mantêm, determinam e naturalizam na escola conceitos desconectados da realidade. Concepções que uniformizam a aprendizagem das crianças, levando-as a não se identificarem com o espaço da escola e, nem tão pouco, gostarem dela.

Logo, impedem que as crianças construam suas próprias lógicas e seus próprios conceitos a partir de aspectos que nascem do sono à brincadeira. Nesse espaço, a atividade da brincadeira não está preocupada com estruturas sofisticadas e muito menos com brinquedos educativos regrados que acabam por inibir a imaginação infantil. As crianças já têm, em sua natureza, as habilidades necessárias para criar e recriar, que se organizam a partir de experiências culturais (brincadeiras) que vivenciam em sua comunidade, em sua família e junto a seus pares. E que a nosso ver, assustam professores e professoras no momento em que planejam e organizam o trabalho pedagógico provocando estranheza às ações pretendidas.

A busca incessante por uma maior participação das famílias no contexto escolar, a ausência de acesso aos bens culturais, a inexistência de espaços educativos que atendam aos anseios de todos os envolvidos, como também, as diversas formas de gestão e políticas curriculares, desenvolvidas no contexto da globalização neoliberal, têm provocado estranhas formas de gestão, tensionando o cotidiano das escolas e dificultando a organização da ação educativa.

São tantas as especificidades presentes na ação pedagógica infantil que o momento da escolha de saberes e metodologias que melhor se adequam às



crianças tornam cada vez mais complexo e desafiador esse planejar. São essas assertivas presentes no nosso dia a dia nos espaços de formação, sejam estes para crianças ou para professores, que consideramos ser extremamente necessário retomar nesse diálogo teórico-metodológico delimitando o espaço da EI.

Essa delimitação se deu por compreender o espaço escolar em sua “totalidade” como algo inesgotável à discussão, posto que o espaço da escola pública hoje, assim como, o espaço da universidade, (reconhecendo ser maior a sua autonomia), apresentam uma diversidade de questões sociais, políticas, econômicas e culturais que dialogam o tempo inteiro com todos os segmentos que os compõem, transformando esse universo em espaços de incertezas.

É nessa perspectiva dialógica que pretendemos ressaltar a relevância desse trabalho de doutorado que **problematiza e potencializa a área da Educação Infantil e seus componentes curriculares** que subsidiam o processo de formação do pedagogo que já exerce ou exercerá sua prática pedagógica com as crianças nas creches, escolas e pré-escolas.

Visto que, o entendimento de suas particularidades históricas colide com o atendimento ao déficit existente na formação de professores para a escola pública, gratuita e de qualidade no Estado de Alagoas, que emerge de uma conjuntura histórica em profunda crise na atualidade.

Pensar o pedagogo na contemporaneidade na UFAL exigiu que fossem eleitas prioridades e assim entender: De que forma essa proposta vem acontecendo? Suas proposições para a área da EI conseguiram êxito em nossas primeiras turmas formadas? O que pensam os alunos docentes sobre a formação proposta para contextos escolares? E suas expectativas para o trabalho pedagógico com a criança na Educação Infantil estão sendo atendidas? Há um diálogo entre os saberes e as metodologias propostas pelo PPP do curso de Pedagogia e a atuação destes alunos/docentes nas salas de aulas nas escolas públicas? Há avanços e/ou diferentes olhares para a formação?

Esta discussão é contemplada no perfil proposto pelo PPP do curso de Pedagogia – 2006 (UFAL, 2006), ao egresso deste curso, atendendo as ações norteadoras das Resoluções CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002) 9 e 01/2006 (BRASIL, 2006), ambas consubstanciadas pelos Pareceres CNE/CP 009/2001 (BRASIL/CNE, 2001) e CNE/CP 05/2005 (BRASIL/CNE, 2005).

Profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca; que atue de forma reflexiva, crítica, cooperativa, com ética e conhecimento fundamentado, com habilidades para levantar problemas e, principalmente propor alternativas de intervenção para a educação básica no Brasil; que exerça a capacidade de liderança e de busca do conhecimento; que produza conhecimentos como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvam crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares. (UFAL, 2006, p. 3).

Considerando ainda que, o PPP do curso de Pedagogia do CEDU – 2006 (UFAL, 2006) apresenta uma carga horária extensa de 3.500 horas, distribuídas em 8 períodos no turno diurno, e 9 períodos no turno noturno. E que,

[...] hoje, **tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental** (grifo nosso), nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares [e que] **os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos** [...] (PPP/CEDU/UFAL, 2006:, p. 24, grifo nosso).

A inserção plena dos segmentos historicamente excluídos tem colocado para nós profissionais da educação, docentes e não docentes desafios dos mais diversos com o processo de universalização da educação básica. Particularmente, nossa vivência na Educação Infantil tem se deparado com a necessidade permanente de formação pedagógica para atender á demanda que chega às nossas escolas. Precisamos estar em busca constante de formas mais dignas e justas de pertencimento por meio dos saberes e das metodologias aplicados às crianças das classes populares, para que percebam suas culturas reconhecidas no dia-a-dia do espaço escolar.

Portanto, essa discussão potencializa a perspectiva conceitual de projeto político pedagógico defendida por Veiga (2012a) quando a autora, sob a perspectiva emancipatória, entende que a inovação e o PPP estão articulados, “integrando o processo com o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas” (VEIGA, 2012a, p. 1).

São ações vivenciais de políticas de gestão e docência que podem nos oportunizar uma ação-reflexão-ação pela melhoria da qualidade no ensino. Ignorá-las seria não interpretar a expressa intencionalidade da concepção de projeto político pedagógico, seja na escola, seja no espaço de formação inicial do pedagogo na universidade. Sem essa compreensão, esse instrumento orgânico de discussão do universo educativo como um todo não passaria de um mero artefato, o que inviabilizaria sua proposta original que se consolida nas condicionalidades de suas ações, com vistas à construção da identidade de um curso e ao efetivo ato democrático.

No entanto, a interlocução contextualizada entre teoria e prática vem exigir uma sólida discussão que deve estar presente no cotidiano acadêmico e escolar, considerando que nem sempre as relações de poder existentes nesses ambientes são perceptíveis, para Ribeiro (2013a), mas são capazes de tornar uma ação política linear. As inúmeras leis, pareceres e decretos que chegam ao espaço educacional acabam por tornar o processo segmentado, hierárquico, normatizado, homogeneizado, conforme Veiga (2004).

No direcionamento da ação-reflexão-ação, destacada por Veiga (2001), há a capacidade de se perceber que na atuação da sala de aula, no exercício profissional e político da docência, nas tarefas de gestão do sistema educacional, no cotidiano do professor e na forma como as relações com a comunidade escolar, o chão da escola, e suas culturas se constroem, subsistem formas de se pensar melhor o processo de formação do futuro pedagogo, que mesmo atendendo à legislação vigente, assume como necessário outros saberes e metodologias que melhor possam ajudá-lo a organizar seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Nas afirmações atuais em que a legislação educacional delega para a EI a **obrigatoriedade de acesso escolar à criança pequena**, e essas passam a ocupar novos espaços e tempos, um novo ressignificar se faz necessário. A experiência da docência em nossas salas de aula nunca foi tão imprescindível no rever de todo o processo educativo demandado por nossas escolas, creches, espaços formativos, sejam escolares ou não escolares, visto que os alunos do curso de Pedagogia, em grande parte, exercem atividade docente em espaços públicos e privados.

Na articulação dos espaços nos quais as subjetividades são singulares, no entanto, plurais, quando a produção da cultura modifica e é modificada pelo meio, pelas práticas e teorias, estes saberes e metodologias se consolidam no “previsível”,

conforme Ribeiro (2013a) destaca dos discursos das políticas de formação do professor e do aluno, estejam eles em quaisquer modalidades de ensino. Dessa forma, com a intenção de tornar significativo este processo de prosa, concordo com o pensamento de Kramer (2013b) quando a autora diz que, *espaços de prosa do dia-a-dia vão favorecer mudanças institucionais e pessoais*.

Dialogando com a discussão proposta por Ribeiro (2012) é entender que,

O movimento da vida cotidiana por si só apresenta uma diversidade de questões sociais urgentes e emergentes que não podem mais ser ignoradas ao avaliarmos a formação inicial do docente no ensino superior. É preciso entender, a priori, que o professor formado pela universidade vai lidar ou já lida diretamente no cerne do exercício de sua profissão com questões de ordem social, política e econômica que fazem parte do cotidiano da sala de aula e do universo do espaço escolar. Questões estas, que na contemporaneidade, vem tentando ditar a formação que a escola vai organizar, assim como, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor no espaço da sala de aula (RIBEIRO, 2012, p .6).

Nesse caminhar, esse estudo recebeu o título de “Saberes e metodologias da educação infantil: o curso de Pedagogia – UFAL em questão” e veio promover o repensar dessa formação para o exercício prático-pedagógico com a criança pequena na EI.

As proposições que dão ordenamento ao processo formativo do curso de Pedagogia da UFAL assumiram como causa maior formar professores/as para a rede pública de Alagoas.

Por transitar pelos espaços de discussão e representatividade social, de acordo com Ribeiro (2013a) e ainda, por sua formação histórico-política, o processo de reorganização dos componentes curriculares para esta proposta pedagógica não pôde deixar de considerar que, apesar das fragilidades e desafios, é preciso pensar uma formação para além dos muros da universidade. É preciso compreender que historicamente, o Estado de Alagoas ainda apresenta um sério problema com a alfabetização, distorção de idade e série, e a permanência dos alunos que hoje, a partir da universalização da educação básica, chegam às escolas, mas, não permanecem e, se permanecem, não alcançam os índices previstos pelas políticas e programas públicos que chegam ao interior das nossas escolas.

Para tanto, faz-se iminente que os saberes e metodologias para a formação do pedagogo, docente e gestor do processo educativo na educação básica, organizem-se para a construção da cidadania plena. Que o processo formativo na universidade possa dialogar com as lacunas naturais que aparecem nas práticas e

que servem de sustentação ao avaliar significativo, no qual a interlocução dos diversos saberes presentes nas culturas e no chão da escola estejam presentes no planejamento dos professores e, desta maneira, promovam o entendimento de que o ato político presente na organização de saberes e práticas nunca são neutros.

Realizadas leituras, transcrição e análises das falas, entrevistas, questionários, entre outros, de forma a contextualizar a problemática em questão, este estudo foi organizado em quatro capítulos para atender aos pressupostos a seguir discriminados:

Capítulo I, denominado “**A Educação da Criança: diferentes momentos históricos**”, início a discussão fazendo um recorte da trajetória que a concepção de criança e infância percorreu na História e nas tendências pedagógicas. Os ordenamentos pedagógicos influenciadores do pensamento acerca do processo formativo das crianças ocidentais.

No Capítulo II, chamado “**A Educação da Criança no Brasil: diferentes momentos históricos**” trato brevemente da trajetória do pensamento pedagógico acerca da infância e da criança no Brasil.

O Capítulo III recebeu o título de “**Revisitando a História: marcas do contexto alagoano**”, trago a organização socio-política conjuntural do Estado de Alagoas para identificar nos processos educativos o reflexo do contexto histórico alagoano e assim, problematizar as marcas históricas com o intuito de potencializar o ressignificar da formação pedagógica.

O Capítulo IV intitulado “**Elemento problematizador da formação pedagógica: saberes básicos**”, dialogamos com o PPP do curso de Pedagogia e os componentes curriculares pensados para formar o pedagogo que atua ou atuará na EI, compreendendo a criança como potencializadora de possibilidades pedagógicas. Nesse capítulo apresentamos na prática como o instrumento de pesquisa escolhido conseguiu atingir aos objetivos propostos por esse estudo.

## 1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS

*É bom ser criança  
Isso às vezes nos convém  
Nós temos direitos  
Que gente grande não tem  
Só brincar, brincar, brincar  
Sem pensar no boletim  
Bem que isso podia nunca mais ter fim (TOQUINHO).*

Partimos da composição de Toquinho “É bom ser criança”, da concepção de criança enquanto cidadã de direitos, e desta forma, reconhecendo os saberes formativos que a acompanham, para então, iniciar uma discussão acerca dos componentes curriculares propostos para a formação de pedagogos (neste lócus de pesquisa o curso de Pedagogia – UFAL) que vão interagir ou já interagem com a criança pequena<sup>2</sup> através de sua atividade docente.

Neste estudo nosso olhar voltou-se para *o ser criança na escola pública* e sua interlocução nesse espaço de discussão plural, nas práticas docentes e na compreensão da criança enquanto sujeito desse processo, ora, produto, ora, produtora de culturas. Em diálogo com a concepção de criança e infância que vem sendo construída historicamente em nossa sociedade ocidental, faz-se necessária, à construção de um sentido reflexivo acerca do que realmente é importante no ser criança nos diversos espaços de interação e socialização. Logo, na relação da criança com a vida, com a escola, com a família, com o mundo, com os saberes e as práticas presentes no seu universo infantil.

O percurso da narrativa histórica da educação da criança esteve durante séculos sob a responsabilidade da família, já que era nessa vivência com adultos e com outras crianças, que ela se articulava com as tradições culturais, com as normas e regras orientadoras de comportamentos para a sociedade de cada época.

Dentro desse cenário maior (RIBEIRO, ALVES, 2013) destaco a noção de infância que nos acompanha. Datada historicamente, e construída no agora, no presente, mesmo recebendo os resquícios do passado e as projeções e expectativas

---

<sup>2</sup>A expressão “criança pequena” utilizada por nós durante o transcorrer de nosso dialogo se refere à criança da EI com a idade que antecede a entrada no ensino fundamental que segundo a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

do futuro, pode-se entender que nesse diálogo [...] “passado, presente e futuro podem ser compreendidos como interligados. Na aparente descontinuidade, há uma continuidade subterrânea. O passado pode ser ativado numa citação atual.” (PIMENTEL, 2011, p. 61).

Ao reconhecermos os movimentos da história trouxemos o historiador francês Philippe Ariès ainda influenciando (KRAMER, 2011) pesquisadores e cientistas sociais americanos e europeus quanto às mudanças ocorridas na organização das famílias ao longo dos séculos. O historiador observou as mudanças nos sentidos de infância, de família, a partir de pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos. Desse modo, possibilitou vertentes diversas acerca da compreensão dessas instituições (a família, a escola, a infância), considerando as influências dos momentos históricos vividos. E assim, se opôs aos que tentavam homogeneizar tais instituições ao lançar um olhar mais aberto à questão da criança nos diversos contextos.

Ariès (1981) afirmou que até os séculos XIV e XV a palavra *enfant* servia para designar tanto crianças, quanto adolescentes ou rapazes. A partir do século XVII, o autor já conseguia identificar que a palavra infância começava a ter uso delimitado às pessoas que estavam no estágio que vai até a puberdade. O termo estava mais vinculado à situação de dependência dos sujeitos – como no caso dos vassallos e servos – do que a uma delimitação de idade, ou período da vida. O discurso a respeito da infância e o trato diferenciado com as pessoas que estão nessa fase da vida surgem apenas na Idade Moderna.

Com a separação do mundo infantil do mundo adulto na modernidade, a escola tornou-se um dos principais lugares da infância. De acordo com Ariès (1981), na Idade moderna, “A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 1981, p.11). Com isso, o autor afirma que naquele período – meados do século XVII – surgiu um novo discurso sobre infância tornando-se bastante difundido no ocidente, ganhando mais força que outras visões de criança ao longo da modernidade.

A infância se referia à fase da vida em que as pessoas são consideradas crianças. Uma fase em que, segundo Ariès (1981), a partir da modernidade, vem sendo dispensado aos sujeitos maior cuidado com seu desenvolvimento psicológico,

cognitivo e social. Essa preocupação decorreu do fato de serem considerados ainda inaptos, incapazes de aprender as formas sociais de convivência sozinhos.

Segundo Pagni (2010) a “origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*”. De acordo com o autor, o prefixo *in*, na palavra infância, vem denominar a incapacidade de se expressar ordenadamente, de se comunicar com o mundo. “[...] a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso” (PAGNI, 2010, p. 2). **Infantes seriam pessoas necessitadas de desenvolver tal habilidade.** Depois de determinado tempo passou a significar também, e prioritariamente, a fase da vida na qual ainda não se obteve tal capacidade, ou seja, **o período em que se é criança.** Para tanto identificar e conhecer as diversas concepções de criança e infância nos permite entender como a criança compreende e se expressa no mundo a sua volta.

De acordo com Gouveia (2007):

se várias produções contemporâneas, ao tematizar a cultura infantil, tomam como objeto o estudo de suas manifestações, cabe analisar a estrutura simbólica que organiza as práticas da criança. Ou seja, é fundamental estar atento para como a criança significa o mundo, expressando-o nessas práticas. (GOUVEIA, 2007, p. 114).

Considerando a enorme contribuição que traz o trabalho de Ariès, o discurso moderno sobre a infância não foi o primeiro a se constituir historicamente para definir as formas de tratar crianças. Isso pode ser evidenciado em textos como os de Wong (2008), quando discute outras formas de ver e distinguir a infância das outras fases da vida, em períodos pré-modernos no mundo ocidental.

Nascimento (2009) traz a possibilidade de outras discussões críticas no tocante às distintas concepções de infância. Como, ainda, a observação de que a literatura que discute essa abordagem, na maioria das vezes, se limita a analisar a forma como a criança era vista e tratada pela sociedade da época e que **pouco se fala de sua interação na escola.** Para entendermos os contextos e suas influências nos processos formativos para os pequeninos, precisamos compreender que

outras concepções e conceitos foram elaborados em relação à temática na História da Infância e são aqui considerados, como aquelas formuladas por Jacques Gelis (1991). O autor se contrapõe a Ariès ao salientar que o novo sentimento de infância não ocorreu de forma linear, nem está ligado a um novo sentimento, o que mudou foi a visão do ser humano ao se compreender como um ser único, insubstituível, resultando, nesse momento, em um maior cuidado dos adultos em relação à vida da criança.



Destacam-se ainda as formulações sobre a distinção histórica. (NASCIMENTO, 2009, p. 14).

A sociedade contemporânea vem trazer para a criança a possibilidade de frequentar ambientes de socialização, de convivência, de aprendizagem, com a sua cultura, com a cultura do outro, mediante diferentes interações com seus pares. Segundo Pagni (2010), o sentido de infância, atualmente, na cultura ocidental, parece denotar tanto o período de vida em que se encontram as crianças, como a dependência em que essas são colocadas perante os adultos, nas variadas situações nos modos de vida modernos, inclusive na escola e no meio midiático.

Há as crianças que vivenciam experiências de abandono em instituições de cuidado à infância, ou as que passam sua meninice nas ruas, ou ainda as que têm acesso a instituições, ou crescendo nos ambientes familiares, porém, pertencem a diferentes classes sociais. Por isso, a infância não poderia ser estudada de maneira unilateral, ou generalizada, pois, os contextos históricos nos quais se originam diferentes situações de análise em diferentes espaços, são produtos e produtores das subjetividades humanas. Para Frota (2007), existem muitas formas de caracterizar a infância representada pelos diferentes contatos com a linguagem presente no percurso de seu desenvolvimento.

Cada um destes espaços de interlocução das crianças nas diversas sociedades de época organizou-se de formas variadas e vem promover distintos e indispensáveis processos reflexivos acerca dos saberes e das práticas em atendimento à criança pequena.

Há a necessidade dessa observação histórica para que possamos acompanhar os avanços e retrocessos desse processo formativo. E assim, analisar os desafios colocados para essa modalidade educacional capazes de sinalizar a organização de saberes e práticas para a criança, com o intuito de alcançar uma relação de pertencimento real e de qualidade na organização do trabalho pedagógico do pedagogo, e, portanto, descobrir se realmente, *é bom ser criança*.

### **1.1 Criança e infância: Sinais históricos**

Desde a Colônia, uma suposta ideia de sistema de ensino no Brasil já se inicia com um atraso muito grande em relação a outros países da Europa. A

transição do feudalismo para o capitalismo, e assim, a adequação do sistema doméstico ao fabril provoca toda uma reorganização da sociedade. Nessa reorganização, a industrialização modifica a estrutura social e insere a classe operária no regime da fábrica, no regime das máquinas.

De acordo com Marafon (2013c), a Europa se urbanizava e com a “modernização” problemas de ordem social e econômica surgem. Conflitos, reformas, contrarreformas e, guerras entre as nações tornam as condições de vida cada vez mais precárias para a população pobre e, particularmente, para a população infantil. As crianças foram vítimas de abandono, pobreza e maus tratos. Nessas condições [...] “algumas mulheres se organizaram e criaram espaços alternativos para atender à demanda infantil necessitada, muitas vezes era escolhida uma das casas onde seria o local ou espaço religioso para a guarda dessas crianças” (MARAFON, 2013, p. 2).

Uma visualização do que se passava na época é possível perceber no diálogo de Marx (2011) em que, com a mecanização da produção do sistema capitalista, a força muscular e o desenvolvimento físico completo foram considerados desnecessário. O sistema aumentou o número de assalariados, trazendo para o processo em questão, toda a família do trabalhador, sem distinção de sexo ou idade. Para as crianças, bastava apenas que “aparentassem” 13 anos, orientação dada pela lei fabril, apesar de exigir que esses trabalhassem como se fossem adultos dotados de força física adequada. “O trabalho obrigatório para o capital, tomou o lugar dos **folguedos infantis**, e do trabalho livre realizado, em casa, para a própria família [...]” (MARX, 2011, p. 451, grifo meu). O trabalhador que, até então, vendia apenas sua própria força de trabalho, neste momento passou a vender a força de trabalho de sua mulher e de seus filhos.

Nesse contexto, a mulher entra no mercado de trabalho, o que altera completa e significativamente a estrutura e organização familiar. O cuidar e o educar dos filhos se modifica drasticamente. Hábitos e costumes das famílias são alterados e as mães operárias, que agora necessitam passar horas fora de casa, delegam às chamadas “mães mercenárias”<sup>3</sup> os cuidados de seus filhos menores e que ainda

---

<sup>3</sup>As mães mercenárias seriam aquelas mulheres que decidiram não vender sua força de trabalho para as fábricas. No entanto, “vendiam seus serviços para abrigar e cuidar dos filhos de outras mulheres” (PASCHOAL; MACHADO, 2003, p. 80).

não tinham idade para acompanhá-las no exercício laborativo de suas atividades nas fábricas.

Com a significativa reestruturação da família, os cuidados relacionados à criança são substancialmente modificados. Tínhamos antes famílias numerosas, em que os avós, os tios e irmãos mais velhos eram incumbidos de cuidar das crianças menores. No entanto, quando **a família passa de extensa a nuclear**, os pais ao saírem para o trabalho, são obrigados a deixar suas crianças à margem de toda sorte. Esse fato trouxe um expressivo aumento nos índices de mortalidade infantil pela desnutrição generalizada a que as crianças estavam submetidas e pelo elevado número de acidentes domésticos. A sucessão de acontecimentos despertou a solidariedade e o sentimento de piedade por parte de educadores, religiosos e empresários. Foi com este sentimento de “piedade” que a criança começou a ser identificada e assistida fora do contexto familiar, por meio de ações filantrópicas, de assistência e caritativas.

Seguindo a reflexão proposta por Rizzo (2012), a maior preocupação das famílias pobres era sobreviver. Dessa forma, os maus tratos e o desprezo pelas crianças eram aceitos como regra e costume pela sociedade da qual faziam parte. O descaso contra a infância se tornou tão comum que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. Atitude essa reconhecida pela sociedade que a aplaudiu. [...] “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”. (KUHLMANN, 1999, p. 61) Enfim, ruas limpas do estorvo e da sujeira provocada pelas crianças abandonadas era o ideário da sociedade da época.

Com a crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, (PASCHOAL e MACHADO, 2009) outras formas de serviços ao atendimento das crianças começam a surgir de forma mais formal, sem nenhuma proposta instrucional adequada, mas com a implantação de atividades de canto, memorização de rezas e passagens bíblicas. Assim como, atividades relacionadas a bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos faziam parte deste modelo formativo para as crianças.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as

crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2012, p. 31).

Paralelamente a fatores de ordem histórica, social e econômica, Didonet (2001) diz que a creche se organizou influenciada diretamente por estes segmentos. A instituição surge na sociedade ocidental, associada ao trabalho extradomiciliar da mulher vinculada ao trinômio mulher-trabalho-criança. Com características econômicas ressaltadas, a creche para a mulher trabalhadora deveria ser integral, gratuita, ou custar muito pouco. Estas se encarregariam da saúde, alimentação e higiene da criança. A educação, até então, continuava sob a responsabilidade das famílias. O surgimento da creche sob a influência dos fatores já citados acabou por rotulá-la como instituição para criança pobre.

Os primeiros nomes dessa instituição são reveladores do seu propósito: *garderie*, França; *asili*, na Itália; *écolesgardiennes*, na Bélgica. Até hoje *guardería* é a expressão usada em vários países latino-americanos para referir-se à instituição que atende às crianças menores de 3 anos. “Guarda da criança” também foi a expressão que traduziu a intenção nos primórdios dessa instituição no Brasil. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a guarda das crianças no período da amamentação (DIDONET, 2001, p. 11-12).

Segundo Kuhlmann (2000), as questões assistenciais e de custódia das instituições ressaltavam mais o caráter assistencialista e, de cuidados, contudo, não deixavam de lado as questões pedagógicas. Como se pôde observar na “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, (PASCHOAL e MACHADO, 2009) criada pelo pastor Oberlin, na França, em meados do século XVIII para crianças de 02 a 06 anos de idade. Apresentava um programa que incluía passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras. Diferentes habilidades foram incluídas no trabalho com as crianças, entre elas, hábitos de obediência, bondade, identificação e pronúncia de letras do alfabeto, assim como, assimilação de conceitos morais e de religião. Já a escola do industrial Robert Owen, criada na Escócia em 1816, enfatizou a proposta pedagógica e recebia crianças de 18 meses até 5 anos. O ensino era mútuo, com salas numerosas, e os professores passavam lições e recebiam ajuda auxiliar dos alunos maiores e mais adiantados. Havia um trabalho voltado para a abordagem da natureza, exercícios de dança e de canto. Os materiais didáticos proporcionavam o desenvolvimento do raciocínio lógico e a interação com o professor.

Outras iniciativas apontadas por Oliveira (2011) surgem em atendimento à criança pequena, mais precisamente à criança de 3 anos, filhos de mulheres trabalhadoras. Eram conhecidos como asilos e *infantschools*, bem como, *nursery school*, surgidas em Londres. Essas apresentavam como proposta ajudar a combater as precárias condições a que as crianças viviam submetidas. Embora em número reduzido [...] “há registro de crianças de 3 anos frequentando classes iniciais da escola obrigatória”. (OLIVEIRA, 2011, p.61).

Na verdade, a proposta que serve de base formativa para as crianças (se é que podemos chamar assim) filhas de operários concentrava-se basicamente no ensino voltado para a obediência, a moral, a religião e a valorização do trabalho, organizada para ser desenvolvida em salas com até “200 crianças”. As salas de asilo<sup>4</sup> parisienses rapidamente se disseminaram da Europa até a Rússia e era frequente que “grupos de até 100 crianças fossem comandadas por adultos com apitos”. (OLIVEIRA, 2011, p. 61).

Fenômenos como a urbanização e a industrialização acabaram por promover a criação de instituições para o atendimento da criança, fora do âmbito familiar e privado. Dessa vez, o espaço público torna-se o local de assistência e de cuidado. Mesmo com tantas falhas direcionadas aos processos formativos das crianças, não podemos deixar de compreender que estas instituições contribuíram para a diminuição da mortalidade infantil.

A absorção da mulher no processo de industrialização ainda promoveu uma disputa Kuhlmann (2001) “entre as salas de asilo e as guardiãs de quarteirão” (p.08), que agora não só guardavam a pequena infância popular, mas, envolviam-se no processo educativo. A saída da mulher para o mercado de trabalho torna-se, então, a mola propulsora para a criação, de acordo com Sarah (2013d), das instituições, devido à rápida expansão da industrialização que “se inicia na Europa a partir do século XVIII e que chegará ao Brasil mais tardiamente, no final do século XIX”. (SARAH, 2013d, p. 3).

Considerando, ainda, que segundo a reflexão proposta por Kuhlmann (2007), uma articulação entre interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos apresentavam uma notável presença, na forma como

---

<sup>4</sup>Segundo Moysés Kuhlmann Jr. (2001), as salas de asilo surgiram na França e passam a se chamar mais tarde de escolas maternas. Recebiam as crianças de 2 ou 3 anos e não tinham o caráter obrigatório. As mães pobres que necessitassem trabalhar poderiam superar o obstáculo de não ter com quem deixar seus filhos, cuja tenra idade não lhes era permitido frequentar a escola primária.

estava a se organizar a sociedade capitalista, a urbanização e a organização do trabalho industrial.

Sob as mais diversas influências e interesses, a história das instituições para crianças, o início de uma organização sobre o pensar acerca do processo formativo, a seleção de saberes e metodologias entre outras ações “pedagógicas” se constituem, não como [...] “uma sucessão de fatos que se somam, mas, como, [...] a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens”. (KUHLMANN, 2007, p. 77).

## **1.2. Criança e infância: Tendências Pedagógicas**

Com a expropriação dos antigos saberes dos trabalhadores ocasionada pela revolução industrial, pelo processo originado da reorganização da sociedade da época, como diz Oliveira (2011) pela exploração de novos continentes por europeus e dos grandes feitos científicos, surge à inevitável alteração na forma como se organizaria o segmento educacional das novas gerações. O pragmatismo tecnicista e o avanço da ciência decorrentes da expansão comercial na Europa ocidental promoveram a organização do pensamento pedagógico para a era moderna.

A discussão sobre escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Neste momento, a criança passou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. [...] O mesmo não acontecia em relação às crianças dos estratos sociais mais pobres. Os objetivos de sua educação e as formas de efetivá-los não eram consensuais. Alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Contrário a este pensamento, os reformadores protestantes defendiam uma educação universal e iniciaram a organização de “novas formas disciplinadoras” que excluíssem e/ou minimizassem, como mencionamos anteriormente, práticas formativas que se utilizavam de maus tratos para “educar” as crianças e que eram aceitáveis na sociedade da época. Questões metodológicas ganham proporções significativas e novas perspectivas surgem no repensar do processo formativo das

crianças. O caráter lúdico das atividades infantis e a defesa do desenvolvimento natural começam a fazer parte dos estudos e das propostas pedagógicas de estudiosos como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori, entre outros, tal como Oliveira (2011) destaca, que, embora com ênfases diversas reconheciam que as crianças eram diferentes, tinham suas especificidades e necessidades diferentes dos adultos. Muitos destes autores reconheciam-se comprometidos com os diversos processos de sociabilidade aos quais as crianças eram submetidas. Entre estes, a condição de sofrimento crítico proporcionado por diversas situações sociais adversas, como a orfandade causada pela guerra e a pobreza.

Clássicos escritos por filósofos como Sócrates, Santo Agostinho, Montaigne já nos revelava que, desde a Antiguidade, se discutia a ideia da atividade organizada pelo próprio aluno como proposta direta ao seu desenvolvimento intelectual assim como o valor relevante da observação da brincadeira no processo de aprendizagem das crianças ressaltado por Platão em *A República*.

A partir do século XVIII, o que aparece de novo é o fortalecimento destas ideias contrárias, ao que, até então, existia como entendimento sobre processo de escolarização básico, disseminado na época, em que a criança era submetida a todo tipo práticas corretivas disciplinares.

Lentas transformações também começam a ser operadas, de acordo com Andrade (2010), no interior das famílias, a partir do século XVIII, ocasionando o aparecimento do “sentimento de família” extremamente marcado pela necessidade de privacidade. O afastamento da família da vida mundana propõe novas formas de organização familiar. O isolamento face ao espaço público constitui a vida privada limitada a espaços distintos. Instaura-se a família burguesa e uma nova sociabilidade desejosa de intimidade se origina, reduzindo as experiências de vidas comunitárias tradicionais. A vida privada da família moderna organiza novas relações familiares. Logo, surge uma ressignificação de valores, entre estes, a educação das crianças assumindo um lugar central na família. Os cuidados devotados às crianças que antes ocorriam de forma coletiva, difusa e dispersa, passarão a ser responsabilidade direta de seus representantes legais, neste caso, os pais. “[...] Ou seja, com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais”. (ANDRADE, 2010, p. 50).

A estrutura, identificada por Oliveira (2011), das famílias e a forma como se organizavam já eram pautas reconhecidas na metodologia sustentada pela concepção de Comenius (1592-1670). Questões pertencentes a diferentes classes sociais já faziam parte do pensar sobre o processo formativo de crianças menores de 6 anos. O educador e bispo protestante recomendava o “uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens para educar crianças pequenas” (OLIVEIRA, 2011, p. 64). O incentivo aos sentidos da imaginação e experiências manuais com objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. Bons recursos materiais e racionalização do tempo e dos espaços promoveriam a “boa arte de ensinar”. Atividades “diferentes”, como passeios, ajudariam no desenvolvimento abstrato.

E desse modo Comenius (2001) continua a contribuir ao dizer que as crianças:

[...] recebendo as imagens das coisas que lhe são transmitidas pelos sentidos, [...] na idade infantil [...] apreendem rapidamente inúmeras coisas [...] importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas [...] usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. [...] as próprias crianças, por causa das ocupações cívicas ou áulicas, ou ainda pela visão de quaisquer coisas externas, são afastadas das atrações inatas do espírito [...] (COMENIUS, 2001, p. 34-49).

Comenius em 1657 usou a imagem de “jardim de infância” (onde “arvorezinhas plantadas” seriam regadas) como o lugar da educação das crianças pequenas (COMENIUS, 2001, p. 64). “Tendência romântica onde a pré-escola é um jardim, as crianças são flores ou sementes, e a professora é a jardineira” (KRAMER, 1995, p. 25).

Contrário ao movimento protestante, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) trouxe uma proposta educacional que combatia preconceitos, autoritarismo e instituições que violassem a liberdade. Era contrário à delegação pelas famílias, da educação das crianças a preceptores, em que, paralelo ao ato de educá-las estava o ato de severidade.

Rousseau revolucionou seu tempo quando afirmou que a infância não era, apenas, a preparação para a vida adulta, mas, tinha valor em si mesma. Era contra práticas que a impedissem de viver plenamente sua condição de criança e ainda, contra o controle que os adultos exerciam sobre elas. Ressaltava a necessidade de a criança aprender com a experiência, com atividades práticas, com a observação e



com o movimento. O destaque à emoção sobre a razão e a defesa da curiosidade e liberdade relevantes ao processo formativo da criança abriu possibilidades ao pensar sobre a brincadeira infantil.

Em razão disso, Pestalozzi (1746-1827) segue os direcionamentos de Rousseau e reage contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. A força vital da educação estaria na bondade e no amor, logo, na família e no cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Processo este que deveria acontecer em um ambiente o mais natural possível. Amorosa mas, forte, a disciplina estaria presente neste processo, assim como a valorização educativa do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática. A educação deveria ser ordenada e metódica e, assim:

[...] a percepção da criança seria educada pela intuição e o ensino deveria priorizar coisas, e não palavras” [...] “adaptou métodos de ensino ao nível de desenvolvimento da criança por intermédio de atividades de música, arte, soletração, geografia, aritmética, além de muitas outras, linguagem oral e de contato com a natureza (OLIVEIRA, 2011, p. 66).

Deu continuidade ao pensamento de Rousseau com relação à prontidão e organização graduada do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, questão já discutida por Comenius.

Em primeiro lugar, segue-se que as crianças devem formar tanto a sua inteligência como a sua língua, trabalhando de preferência sobre matérias que convêm às crianças e deixando as coisas próprias de homens feitos para outra altura da vida; por isso, faz obra vã quem coloca diante das crianças Cícero e outros grandes autores que tratam de coisas que ultrapassam a capacidade infantil. Com efeito, se não entendem as coisas, como podem entender a arte com que essas mesmas coisas são eficazmente expressas? Esse tempo dispense-se com maior utilidade em coisas mais humildes, de modo que, tanto a língua como a inteligência se não aperfeiçoem senão gradualmente. A natureza não dá saltos, e também os não dá a arte, quando imita a natureza. À criança deve ensinar-se a dar passos, antes de a exercitar na dança; a cavalgar um belo e longo pau, antes de montar cavalos ricamente arreados; a construir sílabas, antes que a falar, e a falar, antes que a discursar, pois Cícero afirma que se **não pode ensinar a discursar a quem não sabe falar**. (COMENIUS, 2001, p. 112).

Para Pestalozzi a escola deveria treinar à vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos. Suas ideias de liberdade e espiritualidade influenciaram o empresário escocês Robert Owen que acreditou que a escola prepararia o homem para viver em uma sociedade socialista.

O trabalho de Froebel (1782-1852) parte das discussões de Pestalozzi. Defendeu a ideia da evolução natural da criança (KRAMER, 1995)<sup>5</sup> e enfatizou a importância do simbolismo infantil. Sua proposta pode ser caracterizada como um currículo por atividades em que o lúdico é determinante na aprendizagem da criança. O educador alemão, de acordo com Oliveira (2011), no quadro ideológico e teórico de seu tempo – liberalismo e nacionalismo – marcado pelas lutas napoleônicas e influenciado por uma perspectiva mística e um ideal político de liberdade criou em 1837 um *kindergarten* (jardim de infância).

O ideal romântico considerava crianças e adolescentes,

[...] pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento - estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. Este era concebido como um todo em que cada pessoa seria ao mesmo tempo uma unidade e uma parte dele. Os jardins de infância divergiam tanto das casas assistenciais existentes na época, por incluírem uma dimensão pedagógica, quanto da escola, que demonstrava ter, segundo o autor, constante preocupação com a moldagem das crianças, praticada de uma perspectiva exterior (OLIVEIRA, 2011, p. 67).

A proposta educacional de Froebel apresentava atividades de cooperação e jogo. Partia ainda da intuição e da ideia de espontaneidade infantil recomendando-as por suas vantagens intelectuais e morais para além de seu valor no desenvolvimento físico.

As atividades dos *kindergartens* estavam dispostas nas brincadeiras, canções, confecção de brinquedos, na aprendizagem da aritmética e geometria, nas conversas e poesias e no cultivo de hortas. Atividades envolvendo a livre expressão por meio da música, do papel, da argila, de blocos ou da linguagem permitiriam que o mundo interno da criança se exteriorizasse. Deste modo, as crianças buscariam suas próprias soluções para seus próprios problemas. Prendas, ocupações e

---

<sup>5</sup>Como não é objeto deste trabalho discutir pontos positivos e negativos das concepções teóricas destes educadores e/ou teóricos seria interessante conhecer a obra de Sônia Kramer intitulada: **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil**. O livro considera uma das **inúmeras possibilidades** de propostas pedagógicas (afirmação ressaltada pelas autoras) para crianças de 4 a 6 anos. O livro garante e reafirma, de forma consensual, a compreensão em relação à grande diversidade de nossas populações infantis e assim, Sônia Kramer e suas colaboradoras fazem um passeio pela organização de concepções de criança, infância, metodologias e recursos pedagógicos historicamente construídos pelos diversos e não menos importantes, **educadores docentes e não docentes** que as observaram e vivenciaram nos distintos tempos e espaços e que, em suas contribuições, amparam as discussões contemporâneas para a educação da criança e para a organização de saberes e metodologias que compõem a matriz curricular dos cursos de formação de professores.

atividades maternas eram os recursos pedagógicos utilizados na formação da livre expressão infantil.

A ênfase dada por Froebel à liberdade espalhando por toda a Europa movimentos liberais passou a ser vista como ameaçadora ao poder alemão que levou o autoritarismo governamental da época a fechar os jardins de infância do país por volta de 1851. Mesmo assim, as “sementes da renovação” e as “concepções românticas” encontraram solo fértil em outros países.

O século XX abre as portas à consolidação de estudos científicos voltados à criança. Médicos e sanitaristas fizeram-se mais presentes na orientação ao atendimento à criança em instituições fora da família, já que o período que se seguiu após a Primeira Guerra Mundial trouxe um crescente aumento no número de órfãos e grande deterioração ambiental. Os cuidados com a saúde e higiene das crianças faziam parte das orientações de especialistas da área de saúde.

Surgem construtores de propostas sistematizadas de atividades voltadas à criança pequena para o uso de materiais especialmente confeccionados para elas. As propostas foram organizadas por dois médicos que se interessavam pela área da educação: Decroly e Maria Montessori.

Decroly (1871-1932), médico belga, elaborou em 1901 uma metodologia de ensino voltada a atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil (OLIVEIRA, 2011; KRAMER, 1995). Destacava o caráter global da atividade infantil e a função de globalização do ensino. A priori, trazia como proposta básica que a necessidade gera o interesse, verdadeiro móvel em direção ao conhecimento. Sua proposta pedagógica era de organizar a escola em “centros de interesse” que se dariam em três momentos: observação, associação no tempo e no espaço e expressão. Para o teórico, a “sala de aula está em toda parte”. Os centros seriam flexíveis, “orientados de acordo com os interesses, o desenvolvimento e a curiosidade infantis” (KRAMER, 1995, p. 27). Decroly defendia o ensino voltado para o intelecto e preocupava-se com o domínio de conteúdo pela criança.

Outra construtora de propostas sistematizadas no século XX foi médica psiquiatra Maria Montessori (1879-1952). Trabalhou com crianças com deficiência mental em uma clínica de psiquiatria em Roma e desenvolveu uma metodologia com

base nos estudos dos médicos Itard e Sègun, que propunham materiais e recursos educacionais apropriados.

Maria Montessori foi convidada a “organizar uma sala de crianças sem deficiência dentro de uma habitação coletiva destinada a famílias dos setores populares, experiência que denominou de “Casa das Crianças” (KRAMER, 2011, p. 74). Propôs uma pedagogia científica da criança (marcada pela psicologia experimental), opondo-se a concepções que julgava materialistas. Uma educação voltada ao desenvolvimento espiritual (marcada pela visão filosófica oriental – visão cósmica) fazia parte de seu campo de estudo. Ao contrário de Rousseau, que defendia a autoeducação, Montessori não aceitava a natureza como o ambiente apropriado para o desenvolvimento infantil. Era a favor de um ambiente criado para atender as possibilidades de desenvolvimento de cada criança principalmente nos momentos sensíveis. A criança seria disciplinada pela tarefa que estivesse a desenvolver.

Segundo Kramer (1995), seu método apresenta princípios filosóficos que se baseiam no ritmo próprio da criança, na construção da personalidade através do trabalho, “a liberdade, a ordem (considerada o elemento integrador da personalidade), o respeito e a normalização (autodisciplina)”. (KRAMER, 1995, p. 27). Com base nesses princípios que Montessori organiza as diretrizes metodológicas de seu método e se fundamenta

[...] na importância da escola ativa; na visão de que a criança “absorve” o meio; a noção de “silêncio” e autocontrole (para Montessori uma conquista); na progressão (inicialmente o controle de si, em seguida o controle das coisas, enfim, o respeito pelos outros); na modificação do mobiliário às crianças; e na utilização de materiais específicos que visam a promover a aprendizagem nas diferentes áreas (sensorial, vida prática, linguagem, matemática, etc.). Na concepção de Montessori, esses materiais são autocorretivos [...] (KRAMER, 1995, p. 27).

Criou instrumentos para a educação motora, dos sentidos e da inteligência, dentre eles, letras móveis, letras recortadas em cartões-lixas para aprendizagem de leitura, contadores, como ábaco, para aprendizado de operações com números. Valorizou a diminuição do mobiliário para as crianças, assim como, “os objetos domésticos cotidianos a serem utilizados para brincar na casinha de boneca” (OLIVEIRA, 2011, p. 76).

O novo século não só trazia a preocupação em encaminhar sob um estudo científico e integrado, rigoroso nas concepções sobre infância, como também, quais

os valores sociais estavam sendo produzidos no embate de questões políticas e econômicas e que teriam interferência direta nas metas para a educação da criança.

Destacaram-se na pedagogia e na psicologia no período pós Primeira Guerra Mundial, discursos que já anunciavam a educação como salvadora das crises sociopolíticas e econômicas enfrentadas no mundo. A infância apareceria como fase de valor positivo e de respeito à natureza. Seria a questão impulsionadora do espírito de renovação escolar que veio culminar com o Movimento das Escolas Novas, conforme diz Oliveira (2011). Este movimento se posicionava contra a concepção de que a escola deveria formar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo assim, as particularidades do pensamento infantil e das próprias necessidades da infância. Para o movimento, a aprendizagem não se daria de forma passiva pela criança, mas, através da possibilidade desta, experimentar, pensar e criticar junto a seus pares.

Novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas surgem no campo da psicologia. Os estudos de Vygotsky (1896-1934) nas décadas de 1920 e 1930 ressaltavam que a criança seria introduzida na cultura por seus pares mais experientes.

[...] as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São isto sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente a história da sociedade na qual as crianças se desenvolvem e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. (VYGOTSKY, 2015, p. 8-9).

Já Wallon (1879-1962), ainda na primeira metade do século XX, destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer de si mesma e dos outros. E dessa forma,

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, propôs o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). [...] o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. [...] o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. [...] a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico (GALVÃO, 1995, p.22)

Os psicanalistas reconheciam que comportamento infantil deveria ser interpretado, e não meramente aceito em seus aspectos observáveis.

O processo cognitivo da criança encontra em Piaget (1896-1980) e seus discípulos a mais importante fonte inspiradora. Kramer (1995) aponta que Piaget investigou o processo de construção do conhecimento, realizando ao longo de sua vida inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético, centrando seus estudos no pensamento lógico-matemático. Utilizou-se do método clínico que permite o conhecimento de como a criança pensa e de como constrói as noções sobre o mundo físico e social. Seus pressupostos básicos eram, em especial, o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que segundo ele, interferem no desenvolvimento.

Para Piaget, o desenvolvimento da criança resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio. O interacionismo pretende, assim, superar, de um lado, as concepções inatistas e, de outro lado, as teorias comportamentalistas. Essa interação se dá através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo de toda a vida. A adaptação – definida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência – ocorre através da assimilação e acomodação. Os esquemas de assimilação vão se modificando, progressivamente, configurando os estágios de desenvolvimento (KRAMER, 1995, p. 29).

A educação na visão piagetiana consiste na formação de homens “criativos, inventivos e descobridores”, na formação de pessoas críticas e ativas e, fundamentalmente, na construção da autonomia. A interdisciplinaridade é ponto central de sua discussão.

Tais concepções passaram a ser apropriadas pelas teorias pedagógicas e tornaram-se alvo de atenção especial na compreensão e nos estudos voltados à criança pequena.

### **1.3 Criança e Infância: Outros tempos**

A possibilidade de uma tendência crítica encontra ainda na segunda metade do século XX novos protagonistas desejosos de contribuir para um repensar de práticas pedagógicas que contemplem a infância e a criança.

Trago à discussão, Celestin Freinet (1896-1966), pedagogo anarquista francês que influenciado por Rousseau, Pestalozzi, Ferrire, e crítico da escola tradicional e das escolas novas, foi criador, na França, do movimento da escola moderna, que envolve professores das várias modalidades de ensino, ou seja, da

educação infantil à universidade em vários países. De acordo com Kramer (1995), seu objetivo maior foi desenvolver a escola popular.

Ao renovar as práticas pedagógicas em seu tempo, possibilitou o pensar sobre os limites da sala de aula e assim, integrar experiências vividas pelas crianças em seu meio social. A autoexpressão e a participação em atividades cooperativas possibilitariam atitudes e atividades que necessitariam de decisões coletivas e partilhadas, essenciais ao desenvolvimento. “As atividades manuais e intelectuais permitiriam uma disciplina pessoal e a criação do trabalho-jogo, que associa atividade e prazer [...] eixo central de uma educação popular (OLIVEIRA, 2011, p. 77)”.

Freinet constrói uma pedagogia, não cria um método como caminho fechado, mas técnicas construídas lentamente com base na experimentação e documentação, capazes de fornecer à criança meios para desenvolver seu conhecimento e sua ação.

No que diz respeito a sua visão do homem e do mundo, pode-se mencionar a desconfiança de Freinet quanto à “teoria” (ou o discurso retórico vazio, desvinculado da prática) e por isso seus textos apresentam estilo literário, incluindo muitas situações concretas por ele vividas enquanto professor. Considera que a lei da vida é o “tatear experimental” transformando-se as experiências bem sucedidas em “regras de vida”. Para ele, a personalidade se constrói no confronto dialético com o mundo e os outros homens, que ora se apresentam como recursos, ora como barreiras. Na sua concepção, a sociedade é plena de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais nela existentes, penetrando tais contradições em todos os aspectos da vida social, inclusive na escola. Além disso, entende que a relação direta do homem com o mundo físico e social é feita pelo trabalho – sua atividade coletiva – e que “liberdade” não é cada um fazer o que quer, mas sim o que decidimos em conjunto (KRAMER, 1995, p. 33).

Fez críticas à escola tradicional, pois, a considerava inimiga do tatear experimental, fechada à criatividade, à descoberta, ao interesse e ao prazer infantil. Neste sentido, denunciou práticas, manuais, e prédios escolares como produtores de “doenças” escolares graves. Criticou ainda a Escola Nova e reconheceu que [...] “as mudanças profundas na educação deveriam ser feitas pela base – pelos próprios professores” (KRAMER, 1995, p.33-34).

Ao observar a realidade Freinet (2004) pensou:

Nós, professores primários, estamos na situação pouco invejável de um pastor condenado a guardar o rebanho no mesmo desfiladeiro estéril onde, há cem anos, pastam gerações de ovelhas: é proibido deixar os animais aventurar-se até a montanha, para a reserva florestal, vigiada pelos guardas. [...] Não é uma profissão nobre, mas um encargo desumano. [...] Nem um ruído, nem um apelo, os próprios chocalhos são mudos.

Segurança e paz! Você pretende confinar as crianças numa sala de aula estéril, onde não encontram nada que outras gerações de crianças não tenham pervertido e banalizado, nada que lhes mate a fome de conhecimentos e a sede de amor. Então, os indivíduos desajustados agitam-se sem descanso; deslocam-se e lutam, ou expiram as promessas de vida e de liberdade. E o professor esgota-se para manter, por todos os meios, o silêncio e a disciplina; por todos os meios, pela palavra ou pelo chicote, esperando que a ciência adapte às nossas escolas esses sistemas de arame eletrificado de tão bons resultados nas pastagens (FREINET, 2004, p. 44-45).

Para Freinet (2004), a escola deveria ser centrada na criança vista como participante ativa da sociedade que a cerca, portanto, uma escola dinâmica, elemento ativo de mudança social, capaz de tornar-se mais humana e também popular.

A pedagogia de Freinet organizou-se a partir de várias técnicas entre elas, aulas-passeio, desenho e texto livre, o jornal escolar, a correspondência interescolar, o livro da vida (diário individual e coletivo), caderno-circular dos professores, dicionário dos pequenos, entre outros. Incluiu oficinas de trabalhos manuais e intelectuais. Oliveira (2011) aponta que apesar de não ter trabalhado diretamente com crianças pequenas, sua pedagogia traz impactantes situações reflexivas sobre as práticas didáticas em creches e pré-escolas em vários países.

O contexto pós Segunda Guerra Mundial apresentou uma nova preocupação com a situação social da infância e com o entendimento da criança enquanto portadora de direitos. Mais precisamente na década de 1950, esta preocupação vem expressa na Declaração Universal dos Direitos da criança, promulgada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1959, em decorrência da Declaração dos Direitos Humanos de 1948. Segundo Oliveira (2011), criada em 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a ONU tinha como objetivo resolver conflitos entre as nações e promover o desenvolvimento mundial.

O crescimento dos serviços de educação infantil na Europa e nos Estados Unidos foi sendo cada vez mais influenciado por teóricos que valorizavam a estimulação do desenvolvimento precoce da criança desde o seu nascimento. O enfoque dado à importância da brincadeira no desenvolvimento infantil conquistou pais da classe média na organização de espaços como play groups em atendimento a seus filhos pequenos. Apesar do privilegiado papel da família na educação dos filhos, esses espaços se tornaram importantes na identificação de possíveis problemas de saúde física e mental das crianças.



Em países como os Estados Unidos, a educação infantil avançou e retrocedeu em momentos diversos. Muitas destas questões se norteavam pela discussão promovida pela inserção da mulher no mundo do trabalho e na nova significância de seu papel na sociedade que se modificava.

Diante do número crescente de pesquisas sobre a temática, muitas escolas maternas foram introduzidas nos espaços das universidades como forma de promover a observação direta do contexto infantil e assim, tornar esses espaços, laboratórios essenciais à compreensão do ser criança.

Segundo Oliveira (2011), O movimento das Escolas Novas neste país difundiu as ideias froebelianas. Projetos de renovação educacional apresentaram um currículo por atividades, o que provocou críticas à proposta montessoriana que enfatizava atividades individuais rígidas, sem se preocupar com a formação do ser social.

Na década de 1960 se intensificam as preocupações com as crianças das camadas populares e assim, há um retomar das práticas montessorianas nos Estados Unidos.

Mais tarde, a política de educação infantil naquele país, afetada ainda pela pressão em defesa das crianças das camadas socialmente desfavorecidas, abriu caminho para a elaboração do conceito de “privação cultural” e para a proposição de programas de “educação compensatória” sendo o mais famoso deles denominado “Projeto Head Start” (OLIVEIRA, 2011, p. 79).

Tivemos problemas, ainda, em relação a conceitos adotados como, “apego”, “privação materna”, entre outros, com a finalidade de retardar a evolução da educação infantil.

De acordo com Oliveira (2011) muitas crianças na Inglaterra durante a Segunda Guerra Mundial, foram separadas de suas mães quando estas foram convocadas como esforço bélico. Estas crianças eram encaminhadas a instituições e tinham seus laços afetivos rompidos. Diante desse contexto, o psicanalista John Bowlby afirmou que esta ruptura traria prejuízos ao desenvolvimento sadio das crianças. Tal afirmativa trouxe prejuízos e pouco apoio dos especialistas em infância, aos movimentos feministas que se fortaleciam cada vez mais no decorrer do século XX e reivindicavam igualdade de oportunidade no trabalho para as mães. Esses especialistas se posicionavam contra a separação precoce entre mãe e filho.

Entretanto, outras discussões sobre o desenvolvimento infantil surgiam. Dessa vez, em defesa de uma criança ativa e de uma crítica a práticas familiares

conservadoras e ao trabalho realizado em algumas creches e pré-escolas que ainda apresentassem concepções ideológicas voltadas ao controle social, à preparação para o ensino fundamental e/ou como simplesmente, uma ação em substituição à ausência da família. Segundo Oliveira (2011), estudos como o construtivismo de Constance Kamii, a psicogênese de Emília Ferreiro, o trabalho desenvolvido por Trevarthen e Bruner na psicologia e na psicolinguística vinham fortalecer e valorizar as relações interpessoais, da individualidade, do equilíbrio emocional, do aprender a pensar e resolver com autonomia.

Contribuições de sociólogos ressaltavam a força da estrutura social na compreensão do cotidiano das crianças, bem como dos antropólogos que reconheceram a diversidade cultural e a riqueza de oportunidades existentes nestes espaços. E assim começa a ser possível repensar práticas e saberes que proporcionem novas discussões acerca da necessidade de inovação dos modelos de educação infantil até então existentes.

O avanço da tecnologia no século XX provocou outras situações que influenciaram a organização e o pensamento em torno da infância. A própria organização da casa, dos afazeres e utensílios domésticos que, neste momento, passam a dar suporte ao trabalho da mulher no lar redefinem o tempo e a relação das crianças e das mães. Como diz Oliveira (2011), as famílias das classes médias de países de capitalismo avançado redefinem as tarefas e a educação dos seus filhos. Como estas mulheres são mães com um maior nível de escolarização, passam a se preocupar com a educação das crianças com vistas a garantir um melhor desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. A circulação de informação acerca do desenvolvimento infantil passa a fazer parte do cotidiano destes lares de classe média, complementando a reestruturação familiar que se ampara nas discussões propostas por críticos da área em revistas especializadas.

A criança nesta fase é reconhecida no seu direito à infância,

[...] sujeito social, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011, p. 81).

Outros segmentos, a indústria cultural de entretenimento e a publicidade iniciam um processo de valorização do ser criança e passam a observar bem de perto sua inteligência, sua linguagem e suas formas de representação. O saber

nunca foi tão valorizado e cada vez mais são produzidos brinquedos e literatura específica para o mundo infantil. Os educadores neste contexto passam a buscar novas metodologias para conteúdos escolares tradicionais. O questionamento acerca de suas práticas e dos saberes necessários ao atendimento de uma nova demanda infantil se torna uma constante.

#### **1.4 Criança e Infância: Novos Contornos**

As discussões contemporâneas acerca da educação das crianças pequenas para além da idade obrigatória tem sido uma preocupação constante nos países da Europa. Apesar de que, segundo a autora Zilma Oliveira (2011-2014), modelos de educação para as crianças pequenas, assim como modelos de formação para os professores diferem muito de um país para o outro e nesse contexto, uma preocupação tem norteado de forma bastante recorrente as discussões. A garantia de parâmetros de qualidade é, a priori, o debate mais crucial do momento na área da educação infantil. Questionamentos como, por que e para quem existe, de fato, esta modalidade de ensino? De que forma podemos organizá-la em atendimento à demanda que cresce incontrolavelmente? Como alcançar a qualidade neste processo?

Diante de tais questionamentos, o debate é unânime quanto aos objetivos a serem alcançados pelas instituições que se ocupam da educação das crianças pequenas, entre eles, o desenvolvimento dos pequenos em todos os aspectos, corporal, intelectual e afetivo. A aprendizagem nas mais diferentes linguagens e/ou meios expressivos e a preparação para a escola elementar. Entretanto, “a função de guarda continua a ser destacada como um componente das metas do atendimento em questão” (OLIVEIRA, 2011, p. 82). E, acrescenta que:

o debate tem ainda girado em torno da polaridade assistência a necessitados versus direito de todos. As políticas recentes dos diferentes países – que envolvem o poder público, as famílias, os empregadores, as organizações não governamentais - ou se orientam de modo compensatório, para priorizar as populações socialmente menos favorecidas, ou tem trabalhado pela extensão do atendimento a todas as crianças (OLIVEIRA, 2011, p .83).

Novos contornos têm apresentado novos desafios e o debate vem considerar as questões presentes no multiculturalismo. Presente no repensar da

organização de metas para que o sentimento de pertencimento na educação infantil seja de igualdade para todos; esse sentimento tem sido uma preocupação de países europeus com os filhos de migrantes de famílias estrangeiras que cada vez mais chegam aos diversos países. Assim como o atendimento a crianças com necessidades especiais e com a exigência permanente de formação para os professores.

Existe uma variabilidade etária para ingresso das crianças em instituições de educação infantil que difere de um país para outro. Como, também, os recursos destinados ao provimento dos “serviços” para a educação infantil que são variáveis, já que há outros segmentos envolvidos no financiamento. Entre estes segmentos podemos citar recursos públicos, de empresas, dos pais e em diferentes proporções.

Há variantes também nos modelos de organização da pré-escola que em alguns momentos, foca o desenvolvimento infantil e/ou em outros, a preparação de atividades mais formalizadas para o ingresso da criança no nível de escolarização seguinte.

Deste modo, a formação de professores recebe orientação diferenciada quanto à investidura e ao nível de escolaridade exigido ao cargo que se destina ocupar como, por exemplo,

[...] quando a educação infantil tem como foco a transmissão de conhecimentos científicos, como na Bélgica, Grécia e Espanha [...] os professores desta modalidade tem diploma universitário. [...] Na França os serviços de creche estão ligados ao Ministério do Trabalho. [...] poucos países como na Espanha esta modalidade faz parte do sistema educacional. [...] outros integram programas sociais em atendimento aos menores de 2 anos. [...] aos quadros dos servidores sociais o nível é mais baixo de formação profissional. [...] A educação infantil integra programas de ajuda social e ao emprego. [...] e aparece em programas de aconselhamento aos pais (OLIVEIRA, 2011, p. 84).

Entretanto, a distinção existente na compreensão do que se pretende alcançar esbarra na preocupação da qualidade do atendimento à criança nas creches e pré-escolas. Esta significação tem sido alvo de grandes debates e discussões acirradas por parte de pesquisadores que reprovam os instrumentos utilizados para esta avaliação. Estes apresentam um padrão que tem sido adotado por países mais desenvolvidos e tem o intuito de delimitar critérios mínimos de qualidade em países periféricos. Pesquisadores insistem na inevitável absorção de valores culturais locais, por meio da participação de avaliadores pertencentes aos contextos analisados. Esta postura reconhece a importância destes conceitos e os

colocam como mediadores das práticas pedagógicas, dada a pluralidade de definições de qualidade. E assim, novos interlocutores (família, educadores, organizadores de programas e políticas, entre outros) se fazem presentes nas políticas de avaliação e nas expectativas acerca do que se pretende contemplar no processo educativo das crianças pequenas, em atendimento a diversidade dos países.

Trazendo outra contribuição de Oliveira (2011) podemos entender que, as Pesquisas em diferentes países, particularmente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, mas também no Japão, na Coreia, na Nova Zelândia, etc (OCDE, 1999) revelam que o fato de a criança frequentar uma instituição de educação infantil amplia suas condições de desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e de socialização, embora essa vantagem se torne menos visível com o decorrer do tempo.

O caráter político deste atendimento continua a demonstrar a diversidade que ocorre na classe social de pertencimento da criança, no cumprimento de metas estabelecidas ao alcance dos níveis de qualidade da educação nos países. Logo, nas concepções pedagógicas que são adotadas, na formação dos professores, no envolvimento da família, da comunidade, das instituições que se ocupam deste atendimento e da própria compreensão de direito das crianças de 0 a 6 anos presentes na organização das políticas públicas para a educação infantil.

Sendo assim, a discussão que promovemos neste início do texto de forma incipiente traz a oportunidade de refletirmos acerca da concepção de infância e criança no mundo, por meio de sua construção e entendimento nos diversos momentos históricos.

Expostos a toda a sorte de mazelas, o mundo vivenciou a passagem de duas guerras e conseqüentemente, a reorganização de sociedades no mundo inteiro que buscaram se reestruturar e assim, reencontrar meios de sobrevivência.

O anseio pelo revolver a vida oportunizou a divisão do mundo em classes que nada mais fez que destacar a pobreza, a mortandade em massa de adultos, ou seja, homens e mulheres que serviram como peças beligerantes a este episódio. Logo, se ressaltaram as inúmeras crianças que, por sua “fragilidade física” foram mortas ou se viram desprotegidas. Na maioria das vezes desamparadas, “as órfãs da guerra”.

A desigualdade sociopolítica e econômica em que boa parte da população no mundo vivia, obrigou-os a um reorganizar das relações de trabalho e assim, homens, mulheres e crianças foram subordinados a processos de expropriação em que apenas o dono dos meios de produção alcançou êxito.

Todavia, as mulheres passam a conquistar espaços, mesmo que desqualificados e/ou desvalorizados e a história continua a se reescrever. Neste momento, a estrutura da família também se modifica e a história da criança passa a receber outros contornos.

As desigualdades sociais são mais acirradas e se as soluções voltadas às crianças menos favorecidas assumem um papel mais assistencial em determinados momentos, em outros, são bem sucedidas às experiências que promovem o pensar e o repensar a infância e a criança. Entendendo, aqui, que estas experiências positivas acontecem nos espaços de interlocução de classes privilegiadas.

São avanços e recuos no pensar a criança no processo evolutivo do mundo, mas, consideramos extremamente significativo entendê-los para então, compreender que não existem práticas neutras dadas a sua dinâmica e riqueza. As práticas sempre serão referenciadas por princípios e se destinam a certos objetivos. O que necessitamos entender é qual seu sentido social e político para que possamos considerar que aspectos sociais e culturais interagem com os saberes de crianças e professores.

## 2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL: DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS

Em busca de conhecer qual o sentido social e político que se construiu durante a história do mundo, quanto à educação da criança, precisávamos saber que a simples “ideia” de um sistema de ensino chegou tardiamente ao Brasil em relação a outros países da Europa. Ocorreram drásticas mudanças do sistema social ao sistema de produção. A sociedade se reorganiza para receber no final do século XIX a industrialização e assim, se intensifica a adequação do sistema doméstico ao fabril.

O Brasil, um país de grande extensão territorial e basicamente rural, passa a viver um momento de intensa migração da população para a zona urbana. Conforme diz Priore (1991), os processos de migração, industrialização e urbanização provocam um desequilíbrio no setor primário e secundário o que acaba por gerar um enorme fluxo de mão de obra para as cidades em busca de melhores condições de trabalho e de vida. Dessa forma, ao tornar intenso o processo no início do século XX muitos efeitos caem sobre a estrutura familiar. Esta, até então movimentava a economia agrária pelo conjunto de seus familiares. No entanto, “com a separação física, entre local de moradia e local de trabalho [...] cada trabalhador é considerado uma unidade produtiva” (OLIVEIRA, 2011, p. 94). Talvez o que não havia sido previsto é que, com a aceleração destes processos, não houve tempo suficiente para a organização da “sociedade moderna” e nem tão pouco, para a produção de condições favoráveis de sobrevivência para a imensa massa da população que se instalava nas cidades. Assim sendo, boa parte da população migrante acaba excluída do processo de modernização do país.

A evidência de tal fato aparece na figura do chefe de família que não se integra no mercado de trabalho. A mulher, conseqüentemente, tem que procurar de alguma forma obter os proventos necessários à família, o que acaba por colocar as crianças expostas aos perigos do abandono, vício, exploração e delinquência (PRIORE, 1991, p. 99).

Em meio às precárias condições de sobrevivência da população brasileira registrávamos outros abusos. A grande concentração da população na zona rural convivia com condições mínimas de respeito à vida humana. Muitas crianças, de acordo com Marafon (2013), geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra

e índia, pelo senhor branco, eram amparadas por famílias de fazendeiros que assumiam o cuidado das crianças abandonadas. Na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na “roda ou casa dos expostos”<sup>6</sup>. Institucionalmente, a roda existia (KRAMER, 1987; RIZZO, 2012) para esconder as crianças das primeiras idades, filhos de mães da alta sociedade. Estas mulheres eram da corte e necessitavam esconder a vergonha de serem mães solteiras e desvencilhar o pai da responsabilidade de assumir a paternidade. Os filhos da pobreza não seriam descartados, pois, ajudariam no trabalho às suas famílias e deles precisariam os senhores abastados. Em uma sociedade patriarcal que criava soluções para os problemas dos homens e que a “hipocrisia era institucionalizada formalmente pelo Estado [...] não se pode aceitar isso como uma “política de proteção a criança e nem tão pouco de assistência a mulher-mãe” (RIZZO, 2012, p. 37)”. Para as crianças mais crescidas as ações institucionalizadas partiam da Escola de Aprendizes de Marinheiros que se encarregava de cuidar dos abandonados maiores de 12 anos.

O Código Civil daquela época, final do século XIX, associava a ideia de “menor desvalido” a “menor delinquente ou criminoso” e a repressão fazia parte do disciplinamento necessário àquele jovem.

Esta situação começa a receber atenção diferenciada com a migração da população rural para as cidades. Algumas iniciativas isoladas de proteção à infância se organizam em atendimento às crianças em vulnerabilidade, já que as taxas de mortalidade infantil cresciam cada vez mais. Seriam necessárias novas alternativas para o atendimento da criança pobre. E assim, as primeiras iniciativas partem de higienistas que elegem como causas principais, os nascimentos ilegítimos e a falta

---

<sup>6</sup>A autora Daniela Marafon traz uma citação de Aquino (2001) que classifica bem a função da Roda dos Expostos. A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (2001, p. 31).

Foi criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes” e também foi chamada de “Casa dos Enjeitados” (KRAMER, 2011, p. 49). Eram constituídas por cilindros de madeira que garantiam o anonimato de quem ali deixassem as crianças, para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos (KUHLMANN, JR. 2010, p.70).

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (PASCHOAL & MACHADO).



de educação física, moral e intelectual das mães que negligenciavam a amamentação de seus filhos em troca do aleitamento mercenário. Todavia, estas causas responsabilizaram as famílias e colocaram nos negros a origem das doenças.

Outra situação agrava o contexto do momento e exige rapidez das ações voltadas aos espaços de “guarda” destas crianças. Um novo quadro de caos se instala no país, com a Abolição da Escravatura. Novos problemas se somam aos já existentes. E um novo destino precisa ser traçado para os filhos de escravos que não assumirão mais a condição de seus pais, o que incorreu no aumento de crianças abandonadas. Neste momento, inicia-se a criação de creches, asilos e internatos para abrigar e acolher crianças pobres que, na grande maioria, haviam sido abandonadas por seus pais.

A autora Sônia Kramer (2011) chama a atenção para a compreensão de que,

[...] o segundo período histórico que vai de 1874 a 1889 muitos foram os projetos organizados por grupos particulares, especialmente médicos (assim como associações de damas beneficentes) que tratavam do atendimento a criança, entretanto não eram concretizados. Os poucos projetos desenvolvidos apresentavam um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (filhas de escravos) e as da elite (filhas de senhores). A conduta de uma suposta família abstrata era considerada como padrão. [...] faltava de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre (KRAMER, 2011, p. 48-50).

Na verdade, mais do que uma “preocupação” com a situação das crianças pobres, ou com o futuro de gerações que seriam responsáveis pelo alavancar da modernização de nosso país, o que realmente se manifestava no Brasil era a articulação dos diversos segmentos, fossem eles, pertencentes aos setores econômicos, políticos, sociais, religiosos, e empresariais. Todos com o intuito de estabelecer regras a um novo modelo de convivência para uma sociedade que se estruturava. Sociedade esta, capitalista, que ditaria de agora em diante como as famílias se organizariam, quais seriam seus direitos e deveres, quais seriam as questões assistenciais a receberem maiores atenções, bem como a ordenação de preceitos morais de boa convivência ditados principalmente pela igreja.

Os primeiros anos da República pouca movimentação trouxeram ao repensar sobre a infância, a criança, suas particularidade e necessidades. Já o século XX adentra com mudanças “significativas” apoiadas pelo “ideário liberal”,

projetando a construção de um Brasil moderno. Reunia condições para que fossem assimilados pelos intelectuais do país os preceitos do movimento da Escola Nova, organizado, segundo Oliveira (2011), a partir das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência americana e europeia. No Brasil, este movimento apresentava como principais autores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, fervorosos militantes pela democratização da escola, em uma época de conflitos entre os adeptos da escola renovadora e os católicos conservadores, que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional, conforme destaca Marafon (2013). As instituições que atenderiam as crianças chegavam como uma proposta moderna, visto que, na época, moderno era sinônimo de progresso. Palavras extremamente utilizadas como marca de um país que se encontrava em pleno desenvolvimento industrial.

## **2.1 Primeiros anos do século XX: A proteção à infância**

O despertar sobre a proteção à infância inicia com ações isoladas de atendimento à criança pertencente às classes menos favorecidas. A proclamação da República no Brasil adentra um cenário de renovação tecnológica e ideológica apresentando novos contornos para as questões sociais, entretanto, continuavam a ser tratadas de acordo com a classe social da população atendida. Para Oliveira (2011), os espaços até então existentes para a infância ainda eram dirigidos por grupos particulares e voltados ao atendimento das crianças dos estratos sociais mais afortunados. No entanto, Kramer (2011) destaca que havia um movimento intenso de alguns grupos que lutavam para diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais no que diz respeito às questões voltadas à criança. Deste movimento surge o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro. Criado em 1899, apresentava em seus objetivos a preocupação com o atendimento das crianças menores de 8 anos (puericultura); distribuição de leite, a consulta a lactantes, a vacinação, elaboração de leis, a regulação do serviço das amas de leite, “velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosos, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância” (KRAMER, 2011, p. 52). A fundação do instituto se une a outra movimentação em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades. Junto a isto, encontros e publicações discutem

sobre a infância e a criança no país. Considerando aqui que, em meio a esta movimentação existiam problemas quanto à concepção de jardim de infância e ao direcionamento e atendimento desta instituição desde o final do século XIX. A imprensa e os debates legislativos apresentavam uma preocupação com as crianças que pertenciam aos estratos menos favorecidos da sociedade e assim, opiniões diversas conviviam no cerne do problema.

Oliveira (2011) diz que, enquanto Rui Barbosa considerava o jardim da infância a primeira etapa do ensino primário, e diferenciou salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância, outros discursos, porém, se fortaleciam acerca de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, classificando o atendimento às crianças como uma dádiva. A discussão girava em torno de opiniões controversas, já que o entendimento em torno do “jardim infância” era de que o espaço tinha como objetivo a caridade e destinava-se aos mais pobres, portanto, não deveria ser mantido pelo poder público.

Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos, e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro<sup>7</sup>. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX.

A proteção à infância ganha espaço nas discussões em relação ao período da escravidão e da monarquia. Havia “políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articulavam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena” (KUHLMANN JR, 2005, p. 183).

Ampliaram-se as atividades do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil e, por iniciativa de sua equipe, surge em 1919 o Departamento da Criança, cuja responsabilidade caberia ao Estado. Uma iniciativa “indireta” do governo decorrente da preocupação com a saúde pública, que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância. E ainda, fiscalizar as instituições de atendimento à

---

<sup>7</sup>Sônia Kramer (2011) traz algumas observações à inauguração do jardim de infância. Ressalta que ele foi fundado em 1875 e logo fechado, por falta de apoio do poder público. “Preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento”. Discurso proferido por Quintino Bocaiuva, solicitando ao presidente Campos Sales que o Instituto fosse instalado (KRAMER, 2011, p. 53).

criança, mas, combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras.

Na prática quem implementou o departamento foi o próprio instituto. Criado e mantido em termos de recursos por Moncorvo Filho, sem receber qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade, o Departamento da Criança no Brasil – reconhecido de Utilidade Pública em 1920 – se atribuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção a infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo a criança e a mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação de leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (KRAMER, 2011, p. 53).

Em comemoração ao Centenário da Independência em 1922 (KRAMER, 2011; KUHLMANN, 1998, 1999) acontece no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Unem-se à proposta, homens influentes ligados à iniciativa pública e privada. Naquele momento, surgiram as primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância que contemplariam o refletir sobre a educação, a moral, a higiene e o papel da mulher. O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de proposições que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que, direta ou indiretamente, se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família à sociedade e o Estado.

O congresso promove o 3º Congresso Americano da Criança recebendo a adesão de mais de 2.600 pessoas, membros de 21 estados brasileiros envolvidos com a causa. “[...] sua programação de maneira alguma traz formulações originais, sendo semelhantes à de outros congressos internacionais anteriormente realizados [...]” (p. 89). Apresentando na composição de forças que participariam e marcariam forte presença na organização de políticas de assistência à infância: as áreas médico-higienista, jurídico-policial e a religiosa. De acordo com Oliveira (2011) levantamentos realizados de 1921 a 1924 apontavam para um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância, contudo, o grande investimento da época concentrava-se no ensino primário que atendia, apenas, parte da população em idade escolar.

Dentre o conjunto de efeitos trazidos pela implantação da industrialização no país, o intenso movimento de urbanização, a inserção da mão-de-obra feminina no

mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, possibilitaram que os movimentos operários ganhassem força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

A princípio, as fábricas contrataram um grande número de mulheres já que os homens estavam nas lavouras, mas, em momento algum pensaram em alternativas para ajudar as mães com os cuidados dispensados a seus filhos. Este fato provocou uma busca por soluções rápidas, mas inadequadas por parte das mulheres. Surge, então, a figura das criadeiras (OLIVEIRA, 2012) como eram chamadas e foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência do aumento da mortalidade das crianças atendidas por estas mulheres e da precariedade de condições higiênicas e materiais.

Com a chegada dos imigrantes ao Brasil outro momento é vivenciado pelas mulheres. Há uma contratação em massa de jovens do sexo masculino e, portanto, mais produtivos para o setor operário. Mais uma vez as mulheres são prejudicadas e desvalorizadas e nem desta forma, sua condição de dependência em relação aos cuidados que necessitavam despende aos seus filhos modificou o pensar frente à assistência para a inserção da mulher no mundo do trabalho, estado provocado pelo modelo econômico vigente.

O país se encontrava em um momento de profundas mudanças e a presença de imigrantes, mais qualificados e politicamente mais bem formados, vindos da Europa e dos Estados Unidos promoveu olhares diferenciados aos operários. Estes procuraram se organizar em sindicatos com o intuito de politizar os operários a favor da luta por seus direitos e contra as precárias condições de trabalho a que eram submetidos. Entre os protestos estavam os baixos salários, longas jornadas de trabalho, ambiente insalubre, emprego da mão de obra infantil, entre outros.

Na década de 1920 e início dos anos de 1930 o movimento operário se fortaleceu na organização por melhores condições de trabalho e de vida. Ocorre uma crise no sistema oligárquico vigente que leva o país a uma revolução burguesa. E assim, a exigência de um local de guarda e atendimento às crianças das mães trabalhadoras passou a ser adotado por alguns donos de fábricas. Entretanto, de acordo com Oliveira (2012), esta conquista não era consensual dentro do próprio

movimento operário, já que os sindicatos eram fortemente combatidos pelas associações patronais que começavam a surgir nos setores comerciais e industriais.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

A relação de trabalho entre operários e patrões passou a ser conformada a partir das poucas conquistas alcançadas. A inserção da mulher no mundo do trabalho não era bem recebida por muitos, a fazer valer, pelo próprio movimento operário e pelo discurso dos patrões. Estes enalteciam a qualidade da mulher para o “lar”, contribuindo para que as poucas iniciativas existentes fossem desvalorizadas e consideradas desnecessárias. Deste modo, desprezando a forma como a mulher entra para o mercado de trabalho, subjugada pelos direcionamentos oriundos da maneira como foi implantado o capitalismo no país, sua condição se agrava pelo patriarcalismo da cultura brasileira.

Com o passar do tempo, o movimento operário se fortalece e os conflitos em algumas regiões são intensos, inicialmente entre os donos de indústrias e, mais adiante, as ações se voltam ao Estado. O movimento operário passa a cobrar providências por parte dos órgãos do governo no prover de creches, escolas maternais e parques infantis.

## **2.2 A criança brasileira: Atendimento e Regulamentação**

Avança o movimento da industrialização, aumentam as oportunidades para as mulheres no mercado de trabalho e os movimentos sociais crescem e se fortalecem. O próprio aumento da inserção da mulher, agora, da classe média, no mundo do trabalho amplia a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância.

Os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição

econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 7).

Emergem na década de 1920, as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância. Por outro lado, a movimentação em torno da defesa da criança, segundo Kuhlmann (2005), carrega consigo os limites da concepção de assistência científica, que observa de longe e com preconceito a pobreza e conceitua as instituições como dádivas e não como direito. [...] “em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos” (KUHLMANN, 2013, p. 4). “A educação assistencialista promove uma pedagogia da submissão, que pretende preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN, 2005, p.184). Sendo assim, o Estado se vê desobrigado de gerir diretamente as instituições e repassa recursos a outras entidades.

O campo educacional fica mais delimitado e a pedagogia, de acordo com Kuhlmann (2005), passa a ser reconhecida como arte e ciência. Difundem-se as ideias de Montessori, as quais individualizam as crianças e ao professor cabe prestar auxílio e aconselhamento. O modelo de registro e observação é desenvolvido com a intenção de diagnosticar as condições e aptidões dos alunos.

Em 1923, teremos a primeira regulamentação do trabalho feminino (KUHLMANN, 2005; OLIVEIRA, 2011; KRAMER, 2011) que previa a instalação de creches e sala de amamentação próximas do ambiente de trabalho das mães. E em 1932, as creches tornam-se obrigatórias em estabelecimentos com, pelo menos, 30 mulheres maiores de 16 anos e esta medida vai integrar a CLT. No entanto, “esta definição acaba como letra morta” (KUHLMANN, 2005, p. 188).

O processo de organização do Estado, que se acentua a partir de 1930, irá estabelecer a tensão entre a legislação, a falta de meios, de regulamentação, e de compromisso com as políticas sociais.

No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em

1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, *médico* que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos (KUHLMANN, 2013, p. 4-5).

Fatores determinantes para o reconhecimento da necessidade e relevância do atendimento da criança pelo poder público se organiza baseado na perspectiva de que prepará-la hoje para ser o homem de amanhã fortaleceria o Estado. Tanto a criança como o Estado, conforme Kramer (2011), são vistos como categorias neutras e abstratas. Valorizar a criança, enquanto matriz do homem e redentora da pátria sem referência a sua classe social tornaria [...] “os problemas das crianças homogeneizados” como se estas existissem [...] “fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis)” (KRAMER, 2011, p. 54).

Dessa forma, o Estado que se apresentava fortalecido e não representou o povo que o caracterizou, não estava ligado às classes sociais, não proporcionava um diálogo entre estes. Crescia um Estado liberal que se expressaria neutro, não-dialético, e que em suas ações apresentava um ufanismo demagógico e liberal. Junto a isto, o discurso de educadores e pedagogos exprimia o caráter elitista da educação quanto ao acesso, “característica dos períodos colonial e imperial da história do Brasil, passava-se a ideia de democratização do ensino” (KRAMER, 2011, p. 55).

Entendida como possibilidade de ascensão social, a educação era defendida como direito de “todas” as crianças. Movimentos de educadores começavam a se articular. À frente, o movimento da Escola Nova baseado nos fundamentos da psicologia do desenvolvimento que crescia nos Estados Unidos e na Europa. Alguns educadores buscavam defender a área da intervenção de políticos e leigos, assim como se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico e as ações propostas por este movimento.

Já que naquele momento as crianças de zero a seis anos eram assistidas basicamente por instituições de caráter médico, sendo muito poucas as iniciativas educacionais a elas destinadas. Essa tendência pode ser entendida mediante a escassez extrema de verbas destinadas a educação frente à situação de analfabetismo do país (KRAMER, 2011, p. 55).

O período que antecedeu a década de 1930 trouxe uma infância abstrata e medicalizada e um trabalho educativo psicologizado. Apresentou um Estado forte e



autoritário, preocupado com a massa de crianças brasileiras “não-aproveitadas”. Manteve a caracterização da creche, como diz Andrade (2009) nos locais de moradia ou nos locais de trabalho, com a função de guarda das crianças. Tinha como referência um modelo hospitalar, geralmente sob os cuidados de profissionais da área da saúde.

O atendimento nas creches, vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a incompetência de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país (ANDRADE, 2009, p. 118).

As ações seriam amplamente voltadas a uma medicina preventiva, conforme diz Kramer (2011), como forma de socorrer a criança e sua família. Estas, descontextualizadas da dramática situação em que se encontrava a sociedade “emergente” e “moderna” da época, envolta em um processo acelerado de desenvolvimento sem infraestrutura alguma, a família é considerada foco do problema. O contexto familiar passa a ser responsabilizado pela situação da criança, em que a sua classe social e a situação econômica e social do país passam a não ter efeito algum sobre a situação-problema evidenciada pelos fatos. A culpabilização das famílias serviu para esconder as relações de classe existentes na sociedade brasileira e, assim, fortaleceu a responsabilidade e o poder do Estado.

A ânsia pelo alcance do progresso trouxe um sentido de necessidade de transformação radical das escolas para as discussões políticas nacionais. O atendimento à criança ganha contornos diferenciados, mesmo sob uma perspectiva equivocada de educação compensatória, já que baseada na teoria de privação cultural<sup>8</sup>, segundo Kramer (2011) o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Este atendimento era apontado como “solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade” (KRAMER, 2009, p. 54).

A burguesia industrial apoiou a nova orientação pedagógica elaborada pelos movimentos anarquistas da época. A emergente política educacional, de acordo com Oliveira (2011), atenderia, não somente aos interesses da burguesia como também,

---

<sup>8</sup>Sugiro a leitura do texto *Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica* da autora Sônia Kramer para melhor entender as considerações aqui feitas pela autora. Disponível: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=586&tp\\_caderno=0](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=586&tp_caderno=0). Acesso em 01 de dezembro de 2013.

aos desejos de ascensão da pequena burguesia e da classe trabalhadora pertencentes aos centros urbanos mais organizados e significativos.

Em 1924, educadores interessados no Movimento das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação. Em 1929, Lourenço Filho publicou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, divulgando as novas concepções entre os educadores brasileiros. Em 1932, surgiu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais propostas seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

A renovação do pensamento educacional trazia a pré-escola como base do sistema escolar. Brasileiros de vanguarda como Mário de Andrade, em São Paulo, propôs a disseminação de praças e jogos nas cidades. Estas praças deram origem aos parques infantis construídos em várias cidades brasileiras. No entanto, apesar das iniciativas aqui identificadas, as “novas práticas pedagógicas” voltavam-se às crianças pertencentes aos grupos privilegiados da sociedade. As crianças das camadas populares eram atendidas por serviços de pouca ou nenhuma aproximação com o discurso escolanovista. Novos jardins de infância surgem, mas, nenhum prioritariamente apresentava em sua proposta a preocupação com a criança pertencente aos grupos populares. Ao contrário, [...] “os parques infantis enfatizaram o controle, a educação moral e a educação física. No clima do entre guerras, os jardins de infância passaram a adotar uma orientação esportiva, voltada para a cultura física” (KUHLMANN, 2005, p. 187).

Logo, a expansão do capitalismo monopolista e excludente (crescente processo da industrialização e urbanização) exigiu ações paliativas urgentes para combater os efeitos nocivos da era moderna. A falta de infraestrutura urbana que envolvia o saneamento básico e a moradia, entre outros problemas, trazia o constante perigo de epidemias. E assim, sob a visão sanitarista, as ações que pretendiam “preservar” a reprodução da mão de obra, que, pelas condições insalubres da sociedade da época se via ameaçada, apresentou a creche como uma destas ações paliativas.

Oficialmente, conforme Oliveira (2011) aponta, criada na década de 1930, com a “alcunha” de protetora da criança, só na década de 1940 a creche prospera. É nesta década que surgem iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O atendimento à criança pequena fora da família e que ainda não

frequentava o ensino primário era voltado às questões relacionadas à saúde. O higienismo, a filantropia, e a puericultura dominaram a discussão acerca da educação das crianças.

Conhecidas como “mal necessário”, as creches eram pensadas e planejadas como instituições de saúde,

[...] com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continua sendo a dona do lar, devendo-se limitar a ele. [...] Desde o início do século até a década de 1950, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

Com o passar do tempo as creches passaram a receber ajuda do governo para realizar o trabalho, bem como, donativos de famílias abastadas. De caráter assistencial-protetoral, a creche tinha como principal atividade alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizada a atividade ligada ao processo educativo das crianças, de ordem intelectual e muito menos, afetiva.

O pensamento renovador educacional caminhou desarticulado com a instituição de classes pré-primárias eram instituídas em grupos escolares em várias cidades brasileiras. E o atendimento da criança se deu em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias.

O período que vai compreender as décadas de 1940 a 1960 (OLIVEIRA, 2011; CRUZ, 2014) agrava os conflitos sociais no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista<sup>9</sup>. Projeto que buscou implantar no país políticas populistas marcadas pelo otimismo resultante da esperança de um desenvolvimento acelerado. Desse modo, vários órgãos oficiais foram criados voltados à assistência infantil em uma espécie de movimentação burocrática e administrativa.

Em 1940 o Departamento Nacional da Criança [...] vinculado ao Ministério da Saúde [...] destinado a coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência. [...] Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM) (ligado ao Ministério da Justiça) voltada ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e

---

<sup>9</sup>Um projeto marcado pela efervescência dos processos sócio-históricos como podemos citar, o final da Segunda Guerra Mundial (1945), o que representou para a humanidade uma nova fase nas relações internacionais e nas diversas esferas da vida da sociedade. Profundas mudanças se efetivaram no nível estrutural do capitalismo mundial. Para melhor compreensão deste projeto societal ler CRUZ, Marta Vieira. BRASIL NACIONAL-DESENVOLVIMENTISTA (1946-1964). Disponível: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf).

delinquentes. [...] extinto o SAM suas atribuições foram assumidas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, do Ministério da Previdência e Assistência Social, ao qual também está subordinado, hoje, ao Projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência (KRAMER, 2011, p. 62).

Continuando a evolução histórica do atendimento à criança, as autoras Kramer (2011) e Oliveira (2011) complementam que o discurso médico ainda era destaque, mas já modificado pela preocupação de certos grupos sociais com a organização de instituições para combater a marginalidade e a criminalidade. Embora as recomendações às creches e jardins de infância devessem receber atendimento apropriado para a educação das crianças, o discurso assistencialista ainda permeava os espaços. Além disso, a década de 1940 trouxe a figura do psicólogo para os parques infantis, o que reforçou o enfoque de higiene mental. Influência norte-americana para justificar o trabalho desse profissional. Coloca a ênfase de sua atividade no classificar desajustes de personalidade e outros problemas de desenvolvimento nas crianças. E assim, mais uma vez os fatores sociopolíticos e econômicos presentes nas condições de vida da população infantil não faziam parte da avaliação destes profissionais e nem tão pouco destas instituições.

As políticas voltadas para a infância no Estado Novo, de acordo com Andrade (2010), configuraram ações de tutela e proteção, havendo a regulamentação e criação de diversas instituições públicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos. A criança apresentada aqui era reconhecida como cidadã do futuro, objetivo fortalecido no Estado ditatorial de Getúlio Vargas. Com o fim do Estado Novo, o caráter paternalista permanece nas ações voltadas à infância fortalecido pela ideologia do desenvolvimento de comunidades e da assistência social difundidos na década de 1950.

O regime autoritário instaurado com o golpe militar de 1964 e o agravamento das condições de vida da maioria da população brasileira ocasionaram ações paliativas e reguladoras da explosão social, acarretando profundas mudanças na ação governamental destinada à infância e a adolescência no país. Destacam-se ações e programas desarticuladores, marcados pelo clientelismo político e a repressão (ANDRADE, 2010, p. 141).

A década de 1960 apresentará uma atuação política de atendimento à criança. No entanto, os impactos do sistema econômico e político do país, com um capitalismo dependente e concentrador de riquezas continuou a impedir que a

grande maioria da população obtivesse condições dignas de vida. Ao mesmo tempo, a mulher obtinha uma maior participação no mercado de trabalho e a procura por creches e parques infantis que atendessem às crianças em horário integral passava a ser cada vez mais exigidos. Desta vez, não só mais pelas mulheres operárias e empregadas domésticas, mas, trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

### **2.3 A educação da criança: novos tempos**

Os anos que se seguiram (KRAMER, 2011; LUCAS, 2012), na década de 1960, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outras agências ligadas a Organização das Nações Unidas (ONU), como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplo, ampliavam as discussões sobre a infância. No entanto, as ações educativas em atendimento a infância ainda apareciam nos discursos como preparatório para a vida. A crença na criança como contribuinte ao progresso do país permanecia mesmo que as políticas propostas pelos principais organismos vinculados à ONU, UNICEF e UNESCO apresentassem problemáticos modelos de educação infantil para os países em desenvolvimento. A expansão dessa modalidade se daria na perspectiva de combater a pobreza e melhorar o desempenho no ensino fundamental. No entanto, não havia recursos para a expansão simultânea e o destaque estava para as propostas que minimizassem os investimentos públicos.

Na perspectiva de minimizar os investimentos públicos a orientação foi para que:

[...] os programas se apoiassem “nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não-institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p. 70).

Segundo Lucas (2012), modelos assim foram divulgados por meio de missões em países em desenvolvimento. Seminários internacionais e regionais, assim como, especialistas da área ajudaram a divulgar esses modelos a “baixo custo” para a educação infantil como sendo a melhor solução para o desenvolvimento das crianças.

No intuito de buscar soluções rápidas ao que parecia ser uma ameaça ao país, em meados dos anos 1970, durante o governo militar, o modelo de educação infantil não-formal recebeu pouquíssimos recursos públicos. As ações para crianças pobres, propostas pelos organismos em questão (UNICEF – UNESCO), rapidamente multiplicaram-se.

Segundo Kramer (2014),

nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (KRAMER, 2014, p. 3).

O discurso fortalecido pelas ideias da UNESCO e UNICEF em diminuir os gastos com a educação das crianças formou opiniões e decisões no campo das políticas educacionais brasileiras. A educação das crianças pequenas passa a ser criticada, especialmente no âmbito acadêmico, uma vez que, era concebida com “objetivos em si mesma”. A base dessa nova proposição eram os discursos do respeito à cultura local. Fato que, considerados os avanços, manteve-se a justificativa do baixo custo a essa modalidade de ensino voltada as crianças pobres.

Os programas de baixo custo tiveram grande expansão no âmbito do MEC especialmente a partir da criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) em 1975. Através dessa coordenadoria foram levantadas informações quanto à matrícula real e as necessidades existentes em todos os estados do Brasil. O nível socioeconômico das crianças matriculadas, assim como, a formação do corpo docente, a estrutura física e localização dos prédios, o currículo desenvolvido, materiais didáticos disponíveis, planejamento e recursos financeiros organizaram-se sob esse diagnóstico (KRAMER, 2011, 2014; OLIVEIRA, 2011).

Em 1977 é organizado por um programa nacional para a educação em massa, um projeto, que recebe o nome de Projeto Casulo. Foi implantado não pelo MEC, mas, pela Legião Brasileira de Assistência – LBA. O projeto orientava as monitoras com formação em ensino médio nas atividades educacionais e no combate a desnutrição. O Projeto Casulo espalhou-se pelo país e atendeu a um

“número gigantesco de 300 mil crianças, com prioridade para as mais velhas, em 1981, e 600 mil crianças em 1983” (OLIVEIRA, 2011, p. 112).

O governo federal também se utilizou da Fundação Mobral para competir com a LBA pela mesma clientela infantil. Tal fundação coordenou programas de atividades para a formação de bons hábitos, habilidades e atitudes. Tais iniciativas serviram para amenizar desigualdades sociais e não para promover aprendizagens.

Apesar do contexto repressor em que estava submetido o país, tendo sido contido seu direito a expressões de liberdade e organização da sociedade civil, foram emergindo nas grandes cidades manifestações “que tinham como pólo aglutinador o local de moradia e as relações de vizinhança, parentesco ou amizade” (LUCAS, 2012, p. 4).

Em meio a esse cenário, mas, por meio dessas ações dava-se início ao processo de expansão das pré-escolas indicando a opção dos órgãos governamentais por programas de cunho compensatório para as massas. Se por um lado o discurso oficial reconhecia como inadiável o acesso das crianças a pré-escola, por outro, não apresentava indícios de que determinaria recursos financeiros para tal modalidade.

Daquele momento em diante, o poder público se viu obrigado a voltar seus esforços para o atendimento das crianças oriundas de famílias pobres. Uma pré-escola voltada à educação compensatória que se basearia na teoria da privação cultural. Teoria essa que teria como função:

[...] prever e compensar as carências culturais, nutricionais e afetivas das crianças advindas de famílias pobres. Dessa forma, as oportunidades educacionais seriam equalizadas. Nessa lógica, a pré-escola era considerada pré-requisito para um bom desempenho da criança na fase da escolarização, como uma primeira etapa desse processo, assumindo-se como educação formal e sistematizada. Assim, se as crianças carentes apresentavam dificuldades para aprender, fazia-se necessário antecipar o início da aprendizagem escolar (LUCAS, 2012, p. 5).

Segundo Rosemberg (2015), as diretrizes do programa Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva, elaborado pelo SEP/MEC, em 1975 incorporou as recomendações do UNICEF e da UNESCO, considerava que:

[...] educação, nutrição e saúde deveriam ser atendidas de forma integrada; utilizando-se de espaços físicos disponíveis na comunidade; a família e a comunidade fariam parte integrante das atividades de educação pré-escolar, objetivando despertar a consciência sobre a importância da idade pré-escolar e o barateamento dos programas; os meios de comunicação de massa deveriam ser utilizados como forma de atingir populações distanciadas do espaço escolar (ROSEMBERG, 2015, p. 5).

Na perspectiva de construir novos sentidos para a Educação Infantil e para o país como um todo, e assim, superar interpretações das mais diversas, a década de 1980 inaugurou um novo momento. Momento em que se ampliou 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.

O país passou por um novo período em que a busca por sujeitos políticos coletivos ocupavam novos espaços. Novas discussões surgiram e se consolidaram e desse modo foi possível “imprimir ao processo Constituinte (1987 e 1988) avanços que permitiram ao texto da Carta Magna definir a criança como prioridade absoluta” (BAZILIO, 2011, p. 26).

Nesse sentido o resultado alcançado por meio de mecanismos de embate e negociação com expressiva participação dos setores populares trouxe ganhos e alargamento de direitos pela sociedade civil organizada. No entanto, grupos da sociedade civil organizada, também, provocaram uma contra-ofensiva, (grupos conservadores, identificados com o capital) pela imediata reforma da Carta.

Dessa forma, segundo Bazilio (2011):

[...] após o término dos trabalhos de redação da Constituição (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Complementar nº 8.069/90 – é debatido, escrito e promulgado em clima de campanha cívica. Tratava-se de reunir todas as vozes que, num coro organizado, se opusessem aos setores mais conservadores da sociedade que, ou estavam alinhados ao antigo Código de Menores de 1979 ou, ainda, defendiam propostas obscurantistas como, por exemplo, a redução da idade penal. Vitorioso, o movimento que culminou com o ECA regulou os princípios básicos que instituem os direitos e descrevem os deveres de todos os personagens envolvidos nesta política (BAZILIO, 2011, p. 27).

Do mesmo modo, nesse período 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 absorverem 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 desse 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).

Esses 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.<sup>10</sup>, 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

---

<sup>10</sup>Segundo 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.

Cardoso recebeu muitas críticas pela não participação direta de representantes da sociedade civil organizada.

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).

No entanto, 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).

O Programa Brasil Carinhoso instituído pela Resolução/SEB/MEC nº 1, de 28 de novembro de 2014 consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento, para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na EI.

O governo federal considerou que a construção de creches e pré-escolas, bem como, a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, é indispensável à melhoria da qualidade da educação. O programa é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Tem como principal objetivo prestar assistência financeira ao Distrito

Federal e aos municípios e expandir a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas (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”, locus, 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).

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-econômico e cultural. 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, para 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, sócio-econômicos, 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.

### 3 REVISITANDO A HISTÓRIA: MARCAS DO CONTEXTO ALAGOANO

O caráter desta discussão tenta compreender como as relações sociais por movimentos de rupturas e permanências apresentam-se como eixo pedagógico problematizador do repensar da formação docente enquanto cenário 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.

Essa consideração não se faria significativa para a compreensão da discussão proposta se não houvesse a contextualização dos processos educativos de Alagoas, dadas as suas particularidades que, historicamente, vêm conduzindo a forma como a sociedade alagoana se organizou e se organiza.

Estamos frente a uma sociedade marcada pela permanência de estruturas oligárquicas duradouras que, apesar das transformações e/ou rupturas que ocorrem na sociedade e no mundo, mantém sólido seu *ethos* cultural.

Logo, tentar entender como em pleno século XXI Alagoas continua a aparecer na mídia como o Estado mais problemático do país. Sendo a unidade federativa, conforme apresenta Carvalho (2012), em que mais se cometem homicídios, que apresenta as maiores taxas de analfabetismo, mortalidade infantil e menor expectativa de vida e, ainda, tem a capital eleita pela “mídia brasileira” como a mais violenta do Brasil. Considerando que as proposições na área da educação “quase sem efeito” para a superação dos desafios colocados a um país em pleno desenvolvimento e a um Estado que, apesar dos esforços humanos para a superação de tal quadro, continua a conviver com escolas sem água potável, sem banheiro e até sem sala de aula, como traz o conteúdo “apelativo” da série de reportagens apresentadas em rede nacional em março de 2014 “*o que não falta é força de vontade de alunos, professores e pais*”.

Retornaremos no tempo ao trazer para esta discussão um pouco desta história reconstruída pelos estudos de educadores como Élcio Verçosa (1997, 1999, 2001, 2001a, 2002), Sandra Lira (2001), Elza Maria Silva (2009), Leda Almeida (1999, 2011), Cícero Péricles (2012), Craveiro Costa (2001, 2011), entre outros, que muito vêm contribuir para esta compreensão.



Para iniciarmos nossa conversa precisamos deixar claro que mesmo que o Estado de Alagoas tenha mantido suas raízes oligárquicas conduzindo as relações que sustentam esta sociedade, isto não impediu que o estado alagoano caminhasse lado a lado com o processo de modernidade. Contrariamente, este traço cultural caminhou em paralelo com o processo de modernização da sociedade e, ainda, reformulou, repensou e ressignificou suas estruturas de forma a manter o prestígio, o poder e os valores presentes e característicos de seu *ethos* cultural dominante.

Alagoas inicia sua organização sociopolítica e econômica antes do “descobrimento”. Ao sul da capitania de Pernambuco, suas terras eram povoadas por Caetés e Potiguaras o que dificultou a ocupação por portugueses. Por volta das primeiras décadas do ano de 1500, associou-se ao projeto expansionista do Estado absolutista português e empenhou-se em ampliar suas bases econômicas para além de suas fronteiras. A Corte Portuguesa temendo perder as terras recém exploradas, (VERÇOSA, 2001; ALMEIDA, 2011; CRAVEIRO COSTA, 2011) para a ambição dos governos da França, Espanha, Holanda entre outros Estados que se organizavam, resolve adotar o regime de capitanias hereditárias baseado na “cessão de poderes discricionários a fidalgos e a favoritos do Rei sobre amplas extensões territoriais como mecanismo de ocupação, de exploração e de defesa das grandes porções de terra” (VERÇOSA, 2001, p. 77). Neste momento, Duarte Coelho Pereira, primeiro donatário da capitania Nova Lusitânia (hoje correspondendo às terras que formam os Estados de Pernambuco e Alagoas) recebe grande extensão de terras e dois desafios: o primeiro seria conviver com os índios e o segundo, povoar a grande extensão de terra através do regime de sesmarias<sup>11</sup>.

A convivência com os índios foi resolvida rapidamente com o episódio que marcou a História do Brasil, conhecido por Extermínio dos Caetés em 1556. O segundo desafio para além do povoamento tratava-se agora, como diz Verçosa (2001), de um empreendimento familiar com grupos ligados por laços de parentesco, processos endogâmicos, o que possibilitou “às famílias quase dois séculos de controle sobre a região” (VERÇOSA, 2001, p. 35). À época foi entendido que, para Alagoas implantar em seus domínios, um engenho de açúcar e expandir a agricultura,

---

<sup>11</sup>Regime de sesmarias correspondia a largas extensões de terras distribuídas a pessoas de confiança com a finalidade de expandir a agricultura. No caso de Nova Lusitânia seria implantar em seus domínios um engenho de cana-de-açúcar e povoar as terras concedidas àqueles.

[...] nos marcos da mentalidade da monarquia lusitana da época os sesmeiros logo necessitariam de escravos para o cultivo da cana de açúcar e produção de açúcar nos engenhos, seguindo o modelo já implantado com sucesso em outras possessões coloniais lusitanas. Dessa forma é introduzida a escravidão em Alagoas, a qual perduraria quase três séculos como modo de produção econômico dominante (ALMEIDA, 2011, p. 79).

E dessa forma, Alagoas adentra o século XVII com uma produção expressiva de farinha de mandioca, tabaco, gado e peixe seco, consumidos na Capitania de Pernambuco e ainda, a exploração de madeira. Ademais, com a fundação de doze sesmarias ao longo da costa alagoana, “adota-se o latifúndio como modelo de ocupação do território alagoano” (ALMEIDA, 2001, p. 79). Têm início, segundo Almeida (1999), as bases naturais de uma economia que expressou um tipo de organização social, cultural e ideológica, justificando o ethos cultural em terras alagoanas, “o latifúndio, o engenho, além de darem riqueza, asseguravam poder e prestígio ao seu proprietário, senhor de engenhos e de escravos” (ALMEIDA, 2001, p. 33). Esse poder apresentava-se não só sobre seus escravos, mas, “sobre os índios, domesticados, homens livres pobres, capangas, mestres de açúcar, técnicos de produção, vaqueiros, carpinteiros, capitães do mato e até sobre os frades capelães”. Uma estrutura familiar patriarcal representada pela figura do chefe todo poderoso, pela mulher submissa e pelos filhos obedientes. Um modelo de sociedade fortalecido pela organização familiar hierárquica “em que as relações pessoais se confundem com os sistemas impessoais, e as relações domésticas com o Estado” (ALMEIDA, 2001, p. 34).

Para o melhor entendimento dessa forma de organização, Almeida (1999) explicita o diálogo acerca da forma estrutural destas poderosas famílias, e assim, esclarece que o contexto em questão, para se manter, organiza uma forma de convivência social pautada pelos laços afetivos, o compadrio e um conjunto de valores e normas que serão justificadas por leis de convivência aos grupos que detêm o poder político e econômico. O senhor de engenho escolhe os maridos de suas filhas já que se tratam de famílias senhoriais e os interesses circundam a forma de permanência e solidificação do sistema. Em outros momentos, com a intenção de “ampliar” o poder e o prestígio, essas uniões eram organizadas entre outras famílias afortunadas. Logo,

[...] as relações que o patriarca tinha com os membros de sua família, sempre caracterizadas pelo autoritarismo, representam tão somente um esboço das suas atitudes com os escravos, que eram, na verdade, os mais

oprimidos daquela sociedade. Não demorou muito a disseminação da ideia de que o “branco nasceu para o mando e o negro para trabalhar”. E, se não trabalhassem de acordo com as ordens do senhor, os castigos a que eram submetidos iam das chicotadas ao ferro em brasa” (ALMEIDA, 1999, p. 38).

Deste modo, o “clã parental” fortalecia o sistema que dominaria a política, a economia de toda a região e território por longos períodos, com a finalidade de decidir e defender interesses particulares e convenientes aos grupos. Assim, os senhores de engenho demonstravam que podiam dispor da força do governo sempre que percebessem seus interesses particulares ameaçados.

Entre as tantas ações organizadas com o intuito de sucesso no processo colonizador e nos ordenamentos da vida social a ação da igreja tem relevante interseção, que ao dizer de Verçosa (2001),

[...] desde alianças matrimoniais e o registro dos nascimentos, até a presença consoladora na morte. A assistência social será tarefa quase exclusiva sua, por seu clero ou por suas Irmandades. O ensino será monopólio seu, como sua há de ser a regulação da vida através dos ritos litúrgicos e dos tribunais eclesiásticos. A igreja logo virá a ser, também, a grande animadora da vida social, através dos laços construídos por suas Irmandades e pelas festividades que congregavam as populações dispersas. Nas vilas, nos povoados, nos engenhos e fazendas, os clérigos, aliados aos senhores, irão ajudar a quebrar a resistência ao despotismo da dura e cruel realidade colonial, fazendo um contraponto aos padres burocratas que, num **mundo carente de letrados**, irão ter muitas tarefas a executar no Governo (VERÇOSA, 2001, p. 32).

Dois outros eventos, ainda no século XVII, marcaram a vida do povo alagoano: a violenta ocupação holandesa e a formação e extermínio do Quilombo dos Palmares que em seu apogeu contou com mais de 20.000 pessoas, entre os quais africanos evadidos de Pernambuco e da Bahia. Com os dois eventos começa a se revelar a forma violenta como se organizou a sociedade colonial, de modo que os níveis de conflitos eram cada vez mais recorrentes. “De um lado, as dissidências entre Estados nacionais em luta pela supremacia mundial (Portugal e Holanda); de outro, os conflitos sociais entre os senhores de engenho e os escravos, entre capital e o trabalho” (VERÇOSA, 2001, p. 79).

O Estado português demonstrava presença forte ao defender as possessões de seus inimigos. Assim sendo, Alagoas vai dando forma a uma organização social dominante que reconhecia o escravo como necessário e a agricultura como base deste modo social.

No início do século XVIII, Alagoas já demonstrava certa autonomia econômica e geográfica em relação à Capitania de Pernambuco. Em 1711, foi reconhecida oficialmente sua categoria de Comarca das Alagoas a qual se fortalecia pelas trocas de benefícios entre senhores de engenho pelo exercício de seu poderio, enquanto “homens bons”, com atribuições judiciais e de polícia. A economia que tinha como base a cana-de-açúcar se associava ao algodão por ser uma matéria-prima de grande valor para o mercado internacional. A cultura algodoeira e a criação de gado expandem o processo de interiorização e, no final do referido século, Alagoas já era possuidora de seis vilas e 13 freguesias.

Dessa forma, na metade do século XVIII, Alagoas já apresentava um espaço geográfico diferenciado dentro da Capitania de Pernambuco. Uma significativa particularidade que vai ser oficializada em 1817 com o desmembramento da Capitania das Alagoas da Capitania de Pernambuco por um Ato Régio. Por fim, Alagoas, após a Independência de 1822, assume o *status* político de Província e sua emancipação da Capitania de Pernambuco favorece a “criação de um espaço cultural alagoano, que constitui a materialização da imagem diferenciada que se vinha firmando numa antecedência de mais de dois séculos” (ALMEIDA, 2011, p. 82).

Aspectos marcantes da sociedade alagoana estão presentes na primeira metade do século XIX, início da formação do Estado de Alagoas, entre estes, [...] “a desarticulação entre classes dominantes alagoanas e classes dominantes pernambucanas, dada a não adesão das elites alagoanas à Revolução Republicana de Pernambuco de 1817 e à Confederação do Equador em 1824” (ALMEIDA, 2011, p. 83). Esse distanciamento revelou que elites alagoanas estavam mais voltadas para a política interna da Província que trazia como objetivo maior a conquista e o controle da máquina pública. O sentimento de nacionalismo e a lusofobia por todo o país aquecia os movimentos reivindicatórios identificados com as causas nacionais brasileiras.

A figura do coronel é institucionalizada com a criação da Guarda Nacional<sup>12</sup>, nas regiões aonde estes atuavam e exerciam a função de líderes influentes que substituíram as milícias e ordenanças do período colonial, expandindo o poder dos

---

<sup>12</sup>De acordo com Conceição (2008), a guarda nacional brasileira, criação dos liberais de 1831, prestou relevantes serviços à ordem pública e foi grande auxiliar do exército de linha nas nossas guerras estrangeiras, de 1851 a 1852 e de 1864 a 1970.

latifundiários locais já que reuniam parentelas, facções e grupos poderosos, tornando-se o braço repressor dos senhoriais dos tempos do Império.

#### Segundo Conceição (2008):

O tipo de liderança que caracteriza o coronel é o fato de que ele comanda discricionariamente um lote considerável de “votos de cabresto”. Independentemente de ser originário ou não de uma patente da Guarda Nacional, sua procedência vem da qualidade de ser proprietário rural, responsável pelos trabalhadores que vivem em torno de suas terras. Sobre essas pessoas, os coronéis exercem o poder através de seu prestígio pessoal, mantendo-os numa relação de dependência em que o “voto de cabresto” é uma das moedas de troca (CONCEIÇÃO, 2008, p. 74).

Esse sistema de poder político (CONCEIÇÃO, 2008; VERÇOSA, 2001) vigorou no país na época da república velha (1889-1930), mas, como em outras tantas unidades federativas, em Alagoas, ainda hoje, prevalece em alguns municípios em que o poder concentra-se nas mãos de poucos poderosos.

Segundo Verçosa (2001) o coronelismo tem suas raízes no mandonismo local, desde a Colônia, atravessa o Império e encontra na República “um campo propício para se estruturar como forma política dominante em terras alagoanas” (VERÇOSA, 2001, p. 94). Continuando com a explanação do autor:

Nas Alagoas, pelo que podemos avaliar, as permanências têm sido muito mais significativas e marcantes do que as rupturas, e é sobre esse pano de fundo que devemos avaliar a questão da modernidade e os processos de modernização que ali tem lugar, dentre os quais tomam especial relevo as políticas do campo da Educação (VERÇOSA, 2001, p. 94).

Outro movimento emergencial vem apresentar uma nova fração politicamente hegemônica no cenário alagoano, a burguesia mercantil, que vem mostrar sua força política e consegue transferir a capital da Província de vila Madalena para a vila de Maceió.

Esse episódio é importante no que diz respeito à formação do Estado de Alagoas na medida em que determina o tom da política provinciana nos anos subsequentes, marcado pelo acirramento das contendas políticas entre essas frações da classe dominante, que passam a nortear a vida política alagoana se sobrepondo aos interesses e as necessidades da população. Desse modo, a política alagoana se afirma em função das intrigas e disputas entre grupos oligárquicos alheios aos anseios das classes subalternas (VERÇOSA, 2001, p. 84).

A imprensa local, principal instrumento formador da intelectualidade alagoana, provocava uma alta rotatividade entre os presidentes da Província de Alagoas por meio de disputas oligárquicas. Contudo, o controle da máquina pública

permanecia nas mãos dos grupos políticos economicamente ligados à classe dominante, permitindo que esta rotatividade continuasse a acontecer no próprio círculo de interesses e poder, o qual continuava a excluir deste processo o restante da população.

Dos anos de 1850 do século XIX em diante, a formação para os cargos públicos de maior prestígio passa a ser prioridade nos diversos segmentos da sociedade alagoana que, naquele momento, começa a investir na formação dos filhos da elite econômica que representavam os interesses do senhorio rural e desfrutariam dos privilégios que os cargos possibilitavam. A ideia de progresso e de civilização surge como representação social de Alagoas que compreende a necessidade de modernização da Província e adere à implantação de um capitalismo mercantil. Uma nova formação cultural se estabelece e passa a conviver com formas burocráticas e autoritárias com as virtudes da industrialização, as riquezas minerais e botânicas e as ideologias religiosas arcaicas.

Ainda neste século XIX, Alagoas intensifica as discussões em torno do Abolicionismo e da República. O debate cresce e se fortalece na previsão da substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, da mudança do regime monárquico para o regime republicano. Dessa forma, uma nova intelectualidade em Alagoas apresenta traços de um socialismo utópico capaz de promover rupturas no discurso hegemônico até então existente.

Com a modernidade promovida pela industrialização que substituiu os engenhos de banguês pelas usinas de cana-de-açúcar, mediada pela implantação dos engenhos centrais, as primeiras décadas do século XX vão dialogar com ideias marxistas e anarquistas. Fortalecem-se as reivindicações de trabalhadores por melhores condições de vida, trabalho e salários.

Segundo Almeida (2011) é neste novo contexto político no qual ganham corpo os movimentos sociais que ocorre “um divisor de águas na cultura alagoana” em dois caminhos antagônicos. No campo político - “um caminho que aponta no sentido das permanências, da preservação do status quo, [...]; e outro, que aponta para a ruptura, para a superação do status quo [...]” (idem, 90), através das obras de autores como Jorge de Lima e Graciliano Ramos, entre outros, que não hesitam em expor as contradições internas da sociedade alagoana.

Trata-se de uma conjuntura historiográfica que se organiza, e é retratada, segundo a autora Leda Almeida (1999, 2011), na contradição de continuidades e

permanências em que a classe dominante formada pelos senhores rurais e grandes comerciantes aparecem como agentes históricos organizadores do progresso social. Já os negros, os índios, e os brancos pobres compõem a massa que servia aos interesses dos poderosos que, em alguns momentos, foram considerados “*perturbadores da ordem pública, selvagens, ou insubordinados*”. Um tempo na história alagoana em que os governos do Estado eram constituídos pelo voto censitário, em que apenas os proprietários abastados tinham direito a exercer sua cidadania, enquanto a maioria da população permanecia à margem deste processo. Neste contexto, a nata intelectual da Província era composta pela classe dominante de senhores rurais e comerciantes.

Registram-se marcas de um tempo em que a *racionalidade positivista, evolucionista ou liberal*, reconhecia a expressão “ordem e progresso” como categorias direcionadoras dessa historiografia. Uma maneira de descrever as continuidades presentes na alagoanidade do povo que perpassaram a civilização do açúcar a qual se desenvolveu em torno do engenho ao demonstrar as permanências nas relações que explicitaram o poder de mando dos poderosos. Ao mesmo tempo, o sentimento de ruptura começa a interpretar o contexto representado pelos grupos oligárquicos que se apoderavam desta terra, desde a Colônia, para fazer valer seus interesses particulares e assim, criar e recriar as condições políticas para exercer sua hegemonia em todo o Estado. A historiografia da ruptura vem questionar o status quo de uma sociedade segmentada em classes sociais conflituosas, a partir das reivindicações que se organizam no cerne das relações dos direitos negados.

Apoiando-me na descrição da autora, vou destacar as influências constatadas pelo historiador Moreno Brandão (1937) sobre a constituição do ethos social alagoano. Este povo recebeu influências de três elementos: do europeu, mais precisamente do português, do indígena e do africano. O autor considerou o homem alagoano um ser bondoso e a mulher recatada. Observou traços de ferocidade e atribuiu tal característica à descendência caeté. Reconheceu o Estado de Alagoas como o mais atrasado da federação devido às grandes secas, ao banditismo e aos mecanismos de exclusão próprios do contexto social alagoano. Moreno Brandão (1937) parece descrever com propriedade as Alagoas de outrora quando diz que...

Em toda parte do mundo, mesmo onde predomina a barbárie, o indivíduo que excede a outro em valor [...] é devidamente acatado [...]. Em Alagoas não sucede assim. Governada por uma legião de eupátridas [...] ninguém que não pertença a essa casta pode ascender às culminâncias da governação, onde eles agem sempre como agem os símios em loja de

louças. Daí o descaso com que é visto o nosso Estado pelo resto do Brasil. Daí o nosso amesquinamento doloroso. Daí o atraso em que vivemos e dele não sairemos, sem que apareça reação salutar e vibrante de patriotismo (idem; p.46).

Almeida (2011) considera ainda que o *ethos* político alagoano se organizou em torno da mentira, da inveja, do egoísmo, da vingança, da credulidade, da empatia, da insinceridade, da falta de princípios, da incompetência, e do desdém por tudo que representa honra. E ao retornar à caracterização do *ethos* político de Alagoas, em Moreno Brandão (1937), encontra-se uma classificação do quadro político desta terra, mesmo que dialogando entre rupturas e permanências, já nas primeiras décadas do século XX da seguinte maneira:

[...] o político alagoano, cujos principais atributos se podem esvurmar como se esvurma o carnicão de um tumor, padece além de outras mazelas, da falta de escrúpulos que os iguala aos piores bandidos. Os seus erros se evidenciam pelo desrespeito ostensivo ou hipócritas das leis, pelas suas cumplicidades indiretas em crimes odiosos e pelo amparo disfarçado que dá aos assassinos e ladrões arvorados em chefes políticos. Esses caudilhos de alma tenebrosa, dominada da nevrose do sangue, do roubo, da concupiscência, ficam, por muito tempo, ao abrigo da lei, graças a proteção que usufruem da inconsciência egoísta e interesseira dos homens de partido (BRANDÃO, 1937; p. 45).

Estamos há quase um século da classificação do *ethos* político alagoano avaliado pelo historiador Moreno Brandão, em que uma sociedade marcada por fortíssima rede de influências (sociopolítica, econômica e cultural), ainda, demarca de forma hegemônica a permanência e a interlocução dos sujeitos que fazem e que alimentam estas “mesmas” estruturas oligárquicas que tantos prejuízos trouxeram ao povo desta terra. Uma relação constante de rupturas e permanências coexistentes, interagindo nas práticas sociais contemporâneas, que conseguem cooptar sujeitos conscientes ou inconscientes para tornar legítimos os atos de desmandos de poder, que na Alagoas de outrora, já impedia que programas orgânicos minimizassem a desigualdade social, ainda tão presente nos dias atuais.

### **3.1 Processos Educativos em Alagoas: Potencialidades ao Repensar**

Interpretar as marcas de um tempo e sua interlocução entre os diversos sujeitos históricos é compreender que estes sinais são indícios influenciadores presentes em ações educativas, que são capazes de potencializar proposições ao



repensar questões sociais mais amplas. E, questões sociais hoje, mais do que nunca, interrelacionam-se com o trabalho pedagógico exercido pela gestão do espaço escolar e pelos espaços de formação de professores.

Este trabalho analisa a formação pedagógica proposta pela Universidade Federal de Alagoas, no curso de Pedagogia que de acordo com seu projeto político pedagógico e os ordenamentos das diretrizes curriculares nacionais para o curso, forma o pedagogo, profissional que tem como base de formação a docência para atuar em toda a gestão da educação básica. Aí está incluída a formação para o trabalho prático pedagógico a ser desenvolvido na “escola pública” junto às crianças através dos saberes e metodologias para a educação infantil presentes na matriz do curso.

A proposição interage ou pelo menos deveria interagir com a alagoanidade do povo e, conseqüentemente, com a forma como se organizam processos formativos culturais pedagógicos, potencializadores de reflexões acerca dos significados produzidos. Uma alagoanidade construída em relações marcadas pela desigualdade social e pelo equívoco como diz Verçosa (2002) “a [...] cultura foi interpretada como “sinônimo de sofisticação, de alto nível de escolarização, [...] de classificação de pessoas e grupos inteiros” (VERÇOSA, 2002, p. 18)”, que retrata muito bem, um tempo histórico, em que as elites econômicas e sociais alagoanas deixaram suas marcas desde a Colônia até os dias atuais.

O reconhecimento efetivo de processos educativos escolares em Alagoas são tardiamente identificados na literatura específica da área. É mais precisamente no século XVIII que, segundo Verçosa (2001), surgem iniciativas de processo organizado e formal de educação na região, ministrado pelos frades franciscanos nos conventos que acabavam de ser erguidos nas vilas de Alagoas e Penedo. “Instaladas mais precisamente no ano de 1719, essas classes oferecidas sem qualquer remuneração parecem ter sido as únicas iniciativas destinadas ao público, no campo educacional, até o final do século”. (idem; p. 54). E como complementa Craveiro Costa (2001a<sup>13</sup>), a situação intelectual da comarca de Alagoas por toda a parte era lastimável. A ignorância era um estado coletivo. Assim, localizar na história

---

<sup>13</sup>Historiadores como Craveiro Costa, Graciliano Ramos, Humberto Vilela Elcio de Gusmão Verçosa, entre outros, têm suas obras resgatadas nesta coletânea de extrema relevância para a História da Educação de Alagoas. **Caminhos da Educação em Alagoas: Da Colônia aos Tempos Atuais** vem preencher uma grande lacuna na reconstrução da trajetória educacional de Alagoas e nos convidar a reconhecer e refletir acerca dos indícios de rupturas e continuidades ainda presentes na sociedade alagoana nos dias atuais.

de Alagoas vestígios de propostas educacionais para crianças foi outro desafio. Como o próprio Craveiro Costa explicita,

D. João VI, é certo, cuidou do ensino público no Brasil. Mas cometeu o erro de iniciar a obra educacional de cima para baixo. Em todo o país foram criados cursos de retórica, filosofia, latim francês, matemática. Criaram-se academias e museus. Criou-se a imprensa. Mas a base de todo esse edifício, que seria a escola primária, que desde 1774 era uma instituição nacional nos Estados Unidos, não se procurou fundar no Brasil (idem; p. 16).

Na verdade, no decorrer da História podemos constatar que a organização do processo educacional infantil enfrentou sérios problemas em todo o país, desde a visão dominante sobre a infância, Silva (2009), diz que ainda compreendida por muitos como um adulto incompleto, *em muitos aspectos como um mini adulto*, o que acabou por delinear o papel da criança na sociedade, os objetivos previstos para sua atuação no processo formativo e a forma como o contexto social da criança sempre influenciou nesta compreensão.

Somente iniciativas particulares – a maioria no âmbito doméstico – em algumas localidades dava condição de aparecer naquele período uma ou outra pessoa com mais instrução. De qualquer modo, em Alagoas, a escolarização das crianças nos primeiros tempos esteve sempre à margem das discussões, sendo essa uma responsabilidade exclusiva das famílias ou de seus prepostos (idem; p. 55).

Em meados do século XVIII, em uma sociedade caracterizada como rural e bastante hierarquizada, o único meio de acesso à cultura letrada era em torno dos preceptores, em sua maioria padres-capelães, pertencentes às famílias mais abastadas, de forma que aqueles que desejavam ter acesso ao ensino superior deveriam se deslocar à Metrópole. Entendemos que era quase inexistente o atendimento à educação elementar pelo poder público. E como reforça Silva (2009), por não termos no território alagoano qualquer colégio jesuíta, nem mesmo na educação secundária, apenas poucas aulas avulsas implantadas após a expulsão dos padres da Companhia de Jesus, processos educativos incipientes vão surgir após a organização burocrática da Província das Alagoas.

É preciso considerar que da mesma forma que ocorria em outros governos províncias no país, após a Constituinte de 1824, através do Ato Adicional outorgado pelo imperador D. Pedro I, a nova província recebe por responsabilidade, fornecer ensino primário e secundário, sem nenhuma definição de mecanismos que garantissem sua implantação.

Verçosa (2001), juntamente com os historiadores Craveiro Costa (2011) e Vilela (2001), vêm acrescentar e/ou descrever o quão deplorável era a situação do ensino elementar em Alagoas, em que professores sem qualquer formação no magistério assumiam a escolarização. Exerciam sua “docência” em espaços restritos, em casas alugadas, em que o próprio professor morava com toda sua família, visto que o salário que recebia, a título de ajuda, não lhe permitia adquirir espaços distintos à moradia e à educação.

O historiador Craveiro Costa (2011) trouxe o discurso do primeiro relatório do Dr. Alfredo de Araújo Rêgo (ilustre pedagogo) em sua obra, em que, o então diretor da instrução pública já em meados do século XX, (considerando ter sido este, um momento de grandes avanços para ensino público em Alagoas, nos aspectos referentes ao diálogo com concepções de teóricos modernos) reconhecia que a gestão pública do ensino para a instrução do povo, caminhava determinando seu aniquilamento, gerando uma *anomia administrativa*, absorvido pela política dos partidos, cujos interesses particulares estavam acima dos interesses coletivos.

Craveiro Costa (2011) complementa o pano de fundo de nossa discussão nos permitindo imaginar a situação deplorável em que se encontrava a instrução pública de nosso Estado:

As casas escolares eram “infectos casebres” privadas de todo conforto, onde se imobilizavam, diante de um indivíduo arvorado em professor, algumas dezenas de crianças, a se imbecilizarem nas rotineiras tarefas do silabário, da tabuada e do catecismo. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário, em algumas, era antiquíssimo, em outras, era o próprio mobiliário modestíssimo do professor; em muitas, “caixas de querosene”, e havia escolas em que os alunos se sentavam no próprio solo, “como se viu até ano passado (1904) num dos grupos escolares da capital” (COSTA, 2011, p. 49)

Adotado em todo o país, o Método Lancaster<sup>14</sup> com o intuito de atender às necessidades de formação para uma nova organização social que se instalava, não obteve sucesso em terras alagoanas. A ausência de pessoas com formação adequada era tanta, que não se conseguiu implantar tal proposta, uma vez que não

---

<sup>14</sup>Método Lancaster também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. O método se pautava na repetição e memorização. Diante do problema da falta de professores, e da necessidade de ensinar para a massa, a solução veio com o elemento monitor. Estes eram alunos mais adiantados que recebiam, separadamente, orientações de um único professor e depois repassavam para os demais, os mais jovens, em números de dez, os decúrias. Neste processo, um único professor era capaz de lecionar, ao mesmo tempo, para um grupo imenso de alunos.

havia na província um só professor capaz de colocar em prática tal modelo pedagógico.

Naquele momento, dispondo das orientações concedidas pelo Ato Adicional, a Assembleia Alagoana, aprova autorização legislativa para o suprimento das aulas sem qualquer prova de habilitação para os professores. Como requisito para tal investidura, saber ler e escrever, ter formação cristã e dominar as quatro operações aritméticas fundamentais. Dessa forma se institui a educação em terras alagoanas adotando-se oficialmente o *regime de filhotismo político*. Frente às repercussões originadas de tal ato, se aprova nova lei para submeter até os professores em exercício a uma avaliação. Contudo, em decorrência do regime adotado, e de ser, o departamento de ensino atrelado à *politicagem*, a lei logo é revogada.

A autonomia de Alagoas, agora capitania independente, mais precisamente no século XIX, vem da conjugação de dois setores: o político e o econômico. Ambos caracterizados pelo novo controle administrativo que surgia com a criação da nova unidade.

Nessa conjuntura as iniciativas no campo educacional ainda são poucas em fins do século XVIII e meados do século XIX, entretanto, há uma total aceitação pelo poder público, da proposta do governo de D. Maria I à criação de uma cadeira de Gramática Latina.

Se, aparentemente, aulas dessa natureza parecem ter utilidade restrita, servindo apenas para preparar candidatos para o sacerdócio e para estudos mais avançados na Europa, não podemos perder de vista seu caráter cultural dentro dos padrões da época, cujos efeitos iriam, com certeza, repercutir na preparação de futuros ocupantes de funções públicas, inclusive padres (VERÇOSA, 2001, p. 57).

Apesar da tão almejada autonomia, Alagoas continuava a apresentar pouquíssimas iniciativas do poder público no campo educacional. Conquistamos outra cadeira de primeiras letras, ainda no século XVIII, na sede da Comarca, e no início do século XIX vamos ter mais uma cadeira de primeiras letras, agora sob a jurisdição de Santa Luzia do Norte. Avançava o ensino superior, mas, as iniciativas em torno da educação elementar e secundária continuavam sob a responsabilidade do ambiente doméstico ou de algum membro familiar com mais instrução. A educação das crianças era algo distante das rodas de conversas, assim como, o que aparecia como decisão de oferta nos documentos legais e o que se tornava realidade.

A autora Elza Maria Silva (2009) vem complementar o texto com as informações a seguir,

[...] José Correia da Silva Titara, primeiro diretor da Instrução Pública de Alagoas (1850-1856), demonstra com clareza, nos seus relatórios, as dificuldades enfrentadas no campo da educação, como a falta de preparo dos professores e ausência de um método de ensino eficaz, procurando sempre, em seus relatos frequentes, ressaltar a importância de uma instituição para formar professores. [...] Quanto à faixa etária das crianças atendidas até a década de 70 do século XIX, o que se sabe é do funcionamento de salas de aulas públicas e particulares, sem indicação de idade exata de crianças que lá estudavam, constando apenas, que ali se dava o ensinamento das primeiras letras para as crianças ou para quem estivesse interessado. [...] o ensino de primeiras letras, princípios de aritmética e prendas domésticas faziam parte do “currículo” de escolas particulares (SILVA, 2009, p. 56-57).

É preciso considerar, ainda, que na educação de crianças, a idade a ser atendida constante em documentos oficiais era a faixa etária acima de 7 anos, já que crianças mais novas deveriam ser educadas no seio familiar, e teriam acesso às primeiras lições de princípios morais e religiosos, valores e prendas domésticas. A família, representada pela figura feminina materna, quando nos referimos aos ensinamentos domésticos voltados aos pequeninos, tinha relevante participação na educação das crianças. Seu instinto maternal nato e sua paciência incondicional eram aspectos amplamente ressaltados. Dessa maneira, o parâmetro para se pensar a formação dos professores levava em consideração estes aspectos pertencentes ao trato feminino, como necessários, para lidar com crianças. Entretanto, não foi o que aconteceu, e o Curso Normal pensado para formar educadoras de crianças, não atendeu às expectativas esperadas. Criado anexo ao Liceu Alagoano, o curso atendia a alunos de ambos os sexos ocasionando, desta maneira, uma “convivência que tornava mal afamadas as moças que nele se matriculavam” (ibidem, 58). E assim, a educação dos pequenos, por muito tempo em Alagoas, foi tarefa predominantemente masculina, “com uma plêiade de professoras exercendo o magistério sem formação especializada para a função que somente poderia ser adquirida no único curso normal da Província” (p.58).

O século XIX permanece sem muitas alterações, sob a constatação de que ao término de mais de duas décadas deste século, apenas mais duas cadeiras – Filosofia e Geometria - são acrescentadas às iniciativas já existentes. Medida compreensível diante da estrutura rural e escravista que até então permanecia entre nós.

Os pilares da economia agrário-extrativista-exportadora (LIRA, 2001), escravista e latifundiária ainda fortaleciam os debates na sociedade brasileira. Os

cidadãos beneficiados pelo ensino público e gratuito compreendiam a parcela não escrava e pobre da população, uma vez que a maioria da população “era escrava considerada parte do patrimônio da oligarquia rural e, portanto, sem poder de pressão frente ao Estado” (idem; 24-25). Representada por pilares com características de uma organização sociopolítica administrativa, extremamente rural e escravista, Alagoas não “necessitou” de maiores atenções ao campo educacional. Assim sendo, adentra os anos finais do século XIX, com apenas um grupo escolar construído pelo poder público.

Foi notório que a ampliação do espaço educacional em Alagoas, a fim de atender à modernidade que crescia aos olhos de todos, conviveu com formas de ação política a serviço do interesse de poucos em prejuízo de uma demanda muito maior. Foram muitas as iniciativas de organização do ensino superior em Alagoas desde o início do século XX. Entre elas, segundo Verçosa (1995), o Seminário Diocesano, fundado em 1902, em que sua organização e ensino formal apresentava características pós-secundárias. Entretanto, vem sendo bem aceita como primeira experiência de ensino superior no Estado a Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, fundada em 1916. Esta já nasce com a emblemática denominação de Academia, impregnada de valores aristocráticos próprios das oligarquias que controlavam Alagoas e a natureza do empreendimento trazia como intuito atender a um ramo específico da economia, “*o comércio*”.

Ressalta ainda Verçosa que, no início do século XX encontrava-se funcionando em Alagoas, sob a organização da igreja católica, um primeiro centro de ensino superior, oferecendo um curso de Filosofia e um de Teologia. A hegemonia intelectual presente na formação daqueles que por estas instituições passavam se confirmou nos cargos que lhes foram designados, dentro da área do magistério, do funcionalismo público e da política. Apesar de carregar o nome de academia, a Academia de Ciências Comerciais, por mais que valorizasse o saber e por mais que obtivesse o apoio da sociedade como um todo, estava predestinada a lidar com os saberes práticos atribuídos às funções ligadas ao comércio e, conseqüentemente, a emitir uma certificação de valor simbólico e limitado.

Chegando até 1924 sem outra alternativa de educação superior além da oferecida pela Igreja e pelo Comércio, Maceió seria saudada, naquele ano, por uma nova iniciativa, desta feita bem diversa das anteriores. Na edição do Jornal de Alagoas de 24 de janeiro, sai com destaque à manchete: “Vai funcionar nesta cidade uma escola de Agronomia” (VERÇOSA, 1997, p. 4).

Denominada Terra dos Marechais, Alagoas inicia seu processo de urbanização lentamente no início do século XX. Ainda durante a década de 1920, serviços como o abastecimento de água são expandidos a todas as sedes municipais, como também a energia e o setor rodoviário que finalmente vê asfaltar duas das principais rodovias que ligavam Maceió a Palmeira dos Índios, e Maceió a Pernambuco que, apesar de não ter grande extensão, propiciou o aumento da comunicação entre algumas regiões.

O setor educacional, apesar de restrito e de caráter elitista, inicia um crescimento considerável durante um período que compreendeu os anos de 1932 a 1946. Conseqüentemente, as oportunidades educacionais também cresceram nos níveis primário e médio, tanto no setor público, como no privado. As escolas secundárias se expandem através de novos colégios na capital e em cidades importantes do interior.

A rede privada cresce consideravelmente com a criação de ginásios, Escolas de Comércio e de Formação de Professoras Primárias. Contudo, a desvalorização do magistério ainda se apresenta bastante reforçada durante a década de 1920, apesar da constatação de urgente necessidade de reforma educacional, posto que os professores eram responsabilizados pelo insucesso da instrução pública.

Reformas educacionais não faltaram, sem na verdade, nada de novo ser acrescentado ao estado penoso em que se encontrava a educação, a não ser, pela reafirmação da teia que cerceava *do Governador ao chefe político, dos fiscais às professorinhas*. Da obrigatoriedade do ensino para todas as crianças desde 1885, mas, que não se concretizava; da “isenção de frequência às escolas, “decretada,” para as crianças que vivessem longe das escolas até 2 km. De Decretos Estaduais que já em 1906, pela primeira vez, Regulamenta a Instrução Pública, mencionando a criação do jardim de infância, no entanto, se torna rapidamente letra morta pela total falta de recursos.

No desencadear da situação educacional em terras alagoanas, a Confederação Interestadual de Educação, em 1921, solicitada pelo governo federal, com a finalidade de conhecer a situação da escola primária no país, vai informar que [...] “a matrícula nesse nível de ensino representava apenas 6% da população escolar em Alagoas, à frente apenas dos Estados de Goiás e Piauí que atendiam a 5% de seus alunos em idade escolar”. No entanto, [...] “os índices de Santa Catarina,

Rio Grande do Sul e São Paulo, já atendiam a 57%, 56% e 44%” o que deixa a perceber que mesmo considerando os avanços no campo educacional, nas diversas modalidades de ensino, Alagoas continuava a promover o mesmo atendimento escolar que já era conhecido no final do Império, (VERÇOSA, 2001, p.112). Nesse quadro, escolas públicas para crianças pequenas são inexistentes, visto que esta formação continuava sob responsabilidade das famílias, encontrando-se apenas, “registros de casas de amparo destinadas às crianças órfãs ou de famílias pobres para o aprendizado das primeiras letras e principalmente afazeres domésticos a exemplo do Asilo Nossa Senhora do Bom Conselho” (SILVA, 2009, p.58).

Já em 1925 o Decreto nº 1140, institui mais uma reforma de ensino desta vez incluindo, nas modalidades, as escolas infantis para atendimento às crianças maiores de cinco anos e menores de sete anos. Mas, apresentava ressalvas, visto que as crianças deveriam ser vacinadas, não ter contraído nenhuma doença contagiosa e pagar uma taxa que seria dispensada das crianças mais humildes. Outras questões pedagógicas significativas precisam ser trazidas a esta discussão, como destaca Silva (2009). O decreto em questão define que as diretoras dos Jardins de Infância deveriam “*ser normalistas com prática de ensinar*” e apesar de não se ater à formação específica dos professores, define que o número de alunos “não” poderia ultrapassar 40 crianças, que provavelmente seriam escolarizadas por, apenas, um professor, em um mesmo espaço escolar.

No ano seguinte, 1926, ocorre a primeira referência efetiva de construção de um Jardim Infantil nos fundos do prédio do Grupo Escolar Pedro II, hoje, Academia Alagoana de Letras. Tratava-se de um projeto piloto para aprendizagens das normalistas, o que não se tornou uma política pública. Desviado de sua função, o prédio que abrigaria a primeira iniciativa escolar efetiva para as crianças e para o exercício prático da docência das futuras professoras, logo é destinado a outros fins. Subtraído das crianças por várias vezes “termina sendo doado à Academia Alagoana de Letras, ainda que ironicamente continue a ostentar em seu frontispício o dístico O POVO À INFÂNCIA” (Idem, p. 61).

Graciliano Ramos, frente à Direção da Instrução Pública de Alagoas, nos anos que se seguiram a 1930 apresentou um quadro representativo do campo educacional em que:

[...] dezena e meia de grupos escolares, ordinariamente localizados em edifícios impróprios, e várias escolas isoladas na capital e no interior, livres de fiscalização, providas de material bastante primitivo e quase desertas. As



professoras novas ingressavam comumente nos grupos; as velhas ficavam nas escolas isoladas, desaprendendo o que sabiam, longe do mundo, ensinando coisas absurdas. Salas acanhadas, palmatória, mobília de caixões, santos nas paredes, em vez de mapas. Em 1932 eram assim as escolas rurais, as distritais e também grande parte das urbanas. De 17 grupos escolares que possuíamos 8 estavam em casas arranjadas à pressa, sem nenhuma aparência de escolas. Depois da revolução adotaram o sistema de criar grupos escolares que, para bem dizer, só existiam nos decretos. Armava-se um grupo no papel, nomeava-se um corpo docente e depois se procurava uma casa (SILVA, 2001a, p.61).

Na década de 1940, chega a Alagoas a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, de caráter comunitário, originária de Pernambuco, com o objetivo de criar escolas secundárias que pudessem atender às áreas desassistidas pelo poder público. A Campanha se concretizava a partir da união de profissionais com formação superior entre eles advogados, médicos, agrônomos e padres. Em dado momento, o movimento muda de nome e toma outra forma em troca de uma educação de qualidade duvidosa. O trabalho agora se traduz em prestígio e privilégios políticos, entretanto, a educação ganha espaço diante do governo e este cria uma Secretaria para tratar de assuntos pertinentes ao espaço educacional, aumentando oportunidades para além do ensino primário.

Na década de 1950, por intermédio da iniciativa privada, surgem oito Faculdades – Medicina, Filosofia, Economia, Engenharia, Serviço Social e duas de Odontologia, que se unem à Faculdade de Direito fundada na década de 1930, conforme Verçosa (2001), em atendimento às necessidades colocadas àqueles que, de algum modo, permaneciam em completo *ostracismo político* e que viam neste movimento uma maneira de reverter aquela indesejável situação, visto que se tratava dos aristocratas rurais. Junto a isto, o “*surto de desenvolvimento urbano*” consolida no Estado de Alagoas a conquista de um diploma em nível superior pelos filhos da classe média. Outra conjuntura geopolítica organiza-se na ocupação dos tabuleiros pela cana-de-açúcar, até então considerados improdutivos e serviam apenas à agricultura de subsistência. A exploração de outros ramos da economia como o fumo, o arroz e o leite crescem sensivelmente, mas, o setor têxtil ainda sem futuro, ameaçava desaparecer. E assim, lentamente, Alagoas vinha se urbanizando, porém, chegaria ao final dos anos de 1950 como um Estado extremamente agrícola e com uma produção predominantemente de exportação.

Com o crescimento urbano, a busca por mais escolaridade fez-se necessária e o Estado passou a ser pressionado pela ampliação desta formação através de movimentos estudantis. “Maceió, por exemplo, pularia de um pouco mais de 120.000 habitantes em 1950 para 170.134 no final da década” (ibidem, 2001a,

p.173), trazendo para a década de 1960 o ideal da Universidade de Alagoas. Uma dura batalha de mobilização política trava-se neste longo processo de efetivação da universidade. Os três poderes - executivo, legislativo e judiciário - faziam-se presentes nas ações representativas de políticos, professores, médicos, advogados, diretores de escolas e estudantes, momento que todos estavam “pela primeira vez na história política de Alagoas unidos em torno dessa grande causa” (idem, 1997, p. 132).

Após longas e cuidadosas negociações e costuras políticas efetivava-se em 26 de janeiro de 1961, a Universidade de Alagoas. E assim, conquistado um empreendimento desta natureza, caberia aos envolvidos dedicar todo o ano de 1961 à institucionalização desta. Os anos seguintes trouxeram muitas reivindicações pela exigência da reforma universitária que acontecia em todo o país, e o ideal de universidade esbarra na ânsia de alcançar a modernidade através da compreensão de que seu desenvolvimento e concretização se dariam em uma Cidade Universitária. Nesse rumo, a prioridade seria “instalações adequadas para os organismos que ali viessem surgir” (ibidem, 1997 p.138) resultando em deliberações do conselho universitário e a Universidade passa a organizar-se em oito Institutos de formação básica e em Faculdades responsáveis pelo ciclo de formação profissional.

Segundo Verçosa (1997),

aprovados em fins de 1967 [...] Criados os Institutos de Ciências Exatas, Letras e Artes, Filosofia e Ciências Humanas, Geociências e Ciências Biológicas, mantidas as Faculdades de Direito, Medicina e Odontologia. Foram mudados os nomes da Escola de Engenharia, que passou a se chamar Faculdade de Engenharia, e de Faculdade de Ciências Econômicas, que recebeu a denominação de Faculdade de Economia e Administração, sendo também extinta a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras e, finalmente, criada a Faculdade de Educação (VERÇOSA, 1997, p. 138-139).

Uma nova fase adentra a década de 1970 e a reestruturação da Universidade, desta vez envolvida em um momento de ditadura, passa a funcionar por meio da fusão de órgãos e criação de Centros no lugar dos Institutos e Faculdades. Logo, a ampliação da oferta de cursos e mobilização para criar ações de ensino, pesquisa e extensão traz em uma reconfiguração o ideário universal que a caracterizava. O movimento de modernização e organização da sociedade alagoana que nos anos seguintes manifestaram-se nos mais diversos processos educativos, apesar de lento, não mais poderia ser ignorado e a dinâmica da sociedade foi sendo construída dentro e fora da instituição universitária.

### **3.2 Problematizando marcas históricas: Repensar a formação pedagógica**

Os anos 1980 trouxeram grande movimentação para o campo da educação com base na concepção de educação como direito de todos e pela direção que a política educacional do país assumiria. Movimentos de resistências frente às políticas governamentais descontínuas e a desvalorização do trabalho docente repercutiram país afora. Ações reivindicatórias expressivas acerca de financiamento (verbas públicas – para escola pública) e a gestão democrática (defesa do controle social das políticas educacionais) lideravam os debates e embates. Outras questões faziam-se presentes, entre estas, o refletir sobre o processo formativo e, como resultado desta reflexão, dialogar a respeito da significação de espaços-tempos adentraram nas discussões a fim de promover condições necessárias para a formação de professores e aperfeiçoamento da formação de base. Assim, as políticas e ações ligadas ao rever de saberes e práticas teriam o propósito da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem. Por conseguinte, melhores condições de infraestrutura das escolas em atendimento à oferta pública para a demanda social levaram a significativas reformulações sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Todas estas questões que demandavam a superação de ações e que não alcançaram seus objetivos durante o movimento da ditadura militar provocaram na sociedade brasileira uma profunda indignação.

Os anos de 1980, marcados por uma profunda crise econômica, vêem a reorganização e o fortalecimento político dos movimentos sociais que clamavam pelo fim da ditadura militar e a volta da democracia, expondo um panorama que há muito não se via.

Considerada “a década perdida”, os anos de 1980 apresentaram resultados medíocres na economia com a redução das taxas de crescimento do PIB, aumento da inflação, produção industrial estagnada, poder de compra dos salários fragilizados, níveis de desemprego altíssimos, entre outros indicadores. A desaceleração do crescimento econômico no Brasil chegou a apresentar uma queda vertiginosa se comparada às médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores.

Entretanto, no âmbito político, a década de 1980 foi uma década extremamente positiva para os vários segmentos que compunham a sociedade da

época. Não apenas se formaram e firmaram-se inúmeras entidades e partidos populares – fruto das maiores mobilizações sociais de toda a história brasileira – ,como se abriu uma nova fase histórica para o país através do fim da ditadura e da promulgação da Constituição de 1988 (IPEA, 2012). Uma década considerada perdida pela total paralisação da infraestrutura do país, sobretudo nas áreas transporte, energia, comunicações, entre outras. Estagnação que também afetou a educação, a saúde e a organização social do povo, expressa pelo acentuado desarranjo social vivido na época. A educação pública estava em crise e a saúde viu diminuir seus recursos.

Destoando deste pano de fundo “um grande desenvolvimento sociopolítico, marcado pelo surgimento do PT, ainda um grande impulsionador da luta popular, da CUT, do MST, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e de inúmeras entidades e partidos” (idem, 2012, p.01). Na verdade, a inquietação social acompanhou o grande ganho político ocorrido na década economicamente perdida. A democracia promoveu espaços de interlocução e coordenação de políticas que trouxeram desdobramentos positivos e ainda podem ser observados em sua relevante influência, na atual conjuntura social. Podemos entender que os anos de 1980 encerram um ciclo de desenvolvimento do país que se inicia na década de 1930. Um longo ciclo nacional-desenvolvimentista é finalizado à medida que, em um período que compreende cinquenta anos, o Brasil deixa de ser um país economicamente agroexportador e importador de manufaturados e torna-se uma sociedade industrial moderna. A década assinalou,

[...] o fim de um tempo para o capitalismo mundial e a inviabilização do projeto desenvolvimentista nos países da periferia. Nas economias avançadas, os anos de crescimento contínuo, verificados entre 1945 e 1975, entraram em declínio. Os sinais da desaceleração ficam claros na segunda metade dos anos 1970. O governo norteamericano rompeu a paridade ouro-dólar em 1972. Sete anos depois, aumentaria unilateralmente a taxa de juros, buscando exportar a conta de sua crise doméstica para os países da periferia. Como medidas complementares, os EUA se valeram de sua enorme influência em organismos financeiros multilaterais, como o FMI, para forçar um inédito processo de abertura de mercados e de desregulamentação econômica ao redor do globo. Além disso, a Organização dos Países Produtores de Petróleo (OPEP) decidiu reorganizar o mercado internacional do combustível, promovendo duas elevações nos preços internacionais do produto, em 1973 e 1979. Os preços do petróleo aumentaram 12 vezes nesse intervalo, criando sérias dificuldades para os países importadores, entre eles o Brasil. Os tempos de créditos fartos a juros baratos no mercado internacional acabavam ali. Estavam em xeque modelos de desenvolvimento apoiados em altas doses de endividamento externo (IPEA, 2012, p. 2).

O Brasil adentra a dinâmica internacional de forma subordinada dividindo o país em polos econômicos distintos. Um polo moderno, controlado pelo capital externo e um polo atrasado, destinado ao consumo interno e administrado pelo capital nacional. Embora nas décadas de 1950 a 1970 o país tenha alcançado níveis de crescimento acentuados, as diferenciações econômicas regionais se tornaram mais visíveis. A região nordeste, por exemplo, ficou à margem desta modernização, [...] ou nela foi inserida de forma subalterna [...]. “Um imenso contingente de força de trabalho”, fora cooptado, “para o pólo dinâmico da economia, enquanto as formas de dominação oligárquicas permaneceram quase intactas” (LIRA, 2001, p.28).

Um novo projeto de sociabilidade se organizou em torno da Constituição de 1988, conforme Melo (2004), amparado por forças sociais que se expressavam nas conquistas da classe trabalhadora. A educação alcança consideráveis avanços, tanto no setor privado quanto no público. O próprio financiamento para o setor educacional, “apesar de não ter sido contemplado na sua íntegra no texto final”, alcança avanços “na declaração de direitos, princípios e definição de recursos” (LIRA, 2001, p. 30). Consegue se manter isento de obrigações fiscais. E a composição de um Plano Nacional de Educação e uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional irão se legitimar em um espaço de discussão coletiva, em um Fórum Nacional de Educação.

Neste momento, ganham força às ideias neoliberais, com discussão iniciada desde o movimento pós-segunda Guerra Mundial, no que diz respeito à definição do espectro em relação ao Estado de Bem-Estar. À frente dos debates e dos favorecimentos ao mercado e à livre concorrência, estavam a defesa da redução do tamanho do Estado, a flexibilização das relações trabalhistas, a abertura das empresas e produtos dos países à concorrência internacional, desregulamentação dos investimentos estrangeiros e o fim dos monopólios, de acordo com Lira (2011). Medidas como as especificadas, são adotadas pelos países de economia periférica. Países pobres e subdesenvolvidos passam a ser alvo de políticas assistencialistas pressionados por diversos mecanismos, entre eles, as agências multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Mundial do Comércio.

Jailton Lira (2011) vem contribuir explicitando que seguindo os preceitos orientadores da ótica neoliberal, as mudanças, nos países latino-americanos, deveriam ocorrer em setores vitais da economia. Entre estes: “o setor fiscal,

tributário, cambial, comercial, além da oferta de um novo tratamento ao investimento estrangeiro e aos gastos públicos” (LIRA, 2011, p. 2).

O projeto neoliberal começa a ganhar seus adeptos devido à crise financeira que o mundo atravessava. Inicia-se um desmonte do Estado com base em várias críticas quanto ao seu tamanho, aos gastos com o funcionalismo público e com as áreas sociais. Nos anos finais da década de 1980 e os anos de 1990 do século XX enfrentou-se uma crise de financiamento ao Estado de Bem-Estar Social, o que reforçou o déficit público.

A esse respeito, a autora Maria Dilnéia Fernandes (2000) esclarece que,

com o esgotamento do modelo de padrão de financiamento do Estado calcado na tríade capital nacional, Estado e capital internacional, cujos planejamentos sintetizaram esta lógica, o Brasil adentra os anos 90 via seus governantes, dando ênfase aos estrangulamentos econômicos e sociais, tais como crise de governabilidade, inflação alta, déficit público, crise fiscal, equilíbrio da balança de pagamentos, geração de divisas, reforma constitucional, entre outros, em cuja esteira os planejamentos deveriam agora se readequar como se estes fossem os únicos responsáveis por metas não atingidas (FERNANDES, 2000, p. 7).

Abandonam-se os planejamentos econômicos e setoriais no aspecto conceitual e estrutural. Um novo projeto de sociabilidade organiza-se com vistas a concepções e abordagens descentralizadoras, de parcerias, comunitárias e solidárias, com o intuito de tornar corresponsáveis os diversos sujeitos políticos coletivos em um cenário de profunda crise que a década apresentava.

Apesar dos debates e embates, ganhos e avanços com a Constituição de 1988, a sociedade brasileira viu ser suprimidos seus direitos sociais pela total falta de controle da inflação no país. O processo de concentração de renda acentuou-se e a aplicação dos direitos “básicos” alcançados e assegurados pela Carta Magna foram adiados. Essas medidas reforçaram o agravamento da desigualdade, exclusão e segmentação social, o desemprego, a mortalidade infantil, o analfabetismo, entre outros segmentos negligenciados ou deixados para a posteridade. Logo, uma concepção de democracia limitada e um governo incapaz de dar respostas à sociedade.

O discurso neoliberal (LIRA, 2001, 2011; MELO, 2004) se consolida como hegemônico definindo uma nova relação entre público e privado. E com o então presidente Fernando Henrique Cardoso em sua gestão que vai de 1995 a 2003 o Brasil implanta definitivamente a reestruturação do Estado com base na

“*privatização das empresas públicas, da desregulamentação dos investimentos e da abertura completa do País às importações*”. Pelo projeto neoliberal, o novo governo passa, então, a diminuir sua participação e classificar o Estado como corrupto e ineficiente, promotor da crise inflacionária através dos altos investimentos nos segmentos sociais e nos encargos trabalhistas.

Na qualidade de redutor de ações participativas, o Estado, enquanto instituição com forte determinação em se emaranhar no mundo globalizado e controlar a inflação, reformaria sua estrutura afastando-se de vários campos de atividades objetivando o enxugamento das contas públicas. Dessa forma, determina algumas estratégias estruturais para tal alcance, entre elas: “[...] reforma previdenciária, venda do patrimônio estatal, suspensão dos concursos públicos, limitação das despesas governamentais, definição de tetos salariais, contratações provisórias para as eventuais e crescentes carências de pessoal ”[...] (idem, 2011, p. 107). Em um cenário de contradições, incertezas e instabilidade, tanto para classes dominantes como para as classes dominadas, o projeto neoliberal avançou modificando estruturas na sociedade brasileira.

No âmbito do campo educacional, os anos de 1980 e 1990 organizam e fortalecem o movimento de seus trabalhadores. Longas greves e manifestações importantes os aproximam e efetivam o poder de interlocução entre os profissionais da educação e outros movimentos sociais. Contudo, tais eventos não impediram que a categoria sofresse grandes perdas salariais, desvalorização de seu trabalho e o total descaso e abandono da escola pública. As verbas destinadas para a educação diminuiriam e a qualidade do ensino só piorou.

As orientações e influências dos organismos internacionais para as políticas públicas no Brasil, e de forma especial, para a política educacional, já se mostravam bastante evidentes desde a década de 1960 com os acordos MEC/USAID. Estas diretrizes internacionais ditadas pela (UNESCO, OREALC, CEPAL) apontavam para a necessidade de uma nova direção para o planejamento educacional com vistas à “*renovação cultural*” e a compreensão de que todos teriam um papel importante no seu próprio processo de formação. Apreender este momento garantiria a entrada do país no mundo globalizado. Estímulos através de projetos que envolveriam ações educativas voltadas ao desenvolvimento com enfoque na escolarização básica estariam implícitos em atendimento à população que vivia na “*pobreza ou extrema pobreza*”. Assim, possibilitaria que esta massa de excluídos aprendesse “*a utilizar a*

*informação, onde avanços técnicos e científicos seriam utilizados especialmente para aumentar a eficácia de elementos do sistema” (MELO, 1998, p.43).*

Com a proposta de apaziguar a brutal desigualdade social no país, as diretrizes internacionais para o campo educacional desrespeitam as contradições existentes nas populações. Passa a promover uma formação educacional voltada, apenas, para a formação técnica e assim fornecer mão de obra qualificada ao mercado de trabalho. Nestes limites orientadores, aponta a EDUCAÇÃO como,

[...] elemento estratégico, no limite límbico entre as ações públicas e as ações privadas, no sentido de se tentar criar necessidades semelhantes para estes dois níveis, dirigidos para um aumento de competitividade empresarial, aliado a um resgate da dívida social a fim de alcançar – rapidamente – a requalificação de um exercito de reserva que se encontra excluído de possibilidades de participar/interferir no desenvolvimento do sistema. [...] o conceito de qualidade se mostra atrelado à formação da cidadania e ao aumento da qualidade de vida da população. (idem, 1998, p. 45).

Tomada como mola propulsora do progresso a educação, por meio das diretrizes governamentais, encontra total apoio no âmbito empresarial. Este passa a interferir na condução das políticas educacionais, reivindicando o estabelecimento de normas para avaliação do desempenho e mecanismos de controle da qualidade. Seu objetivo era elevar os níveis de eficiência e eficácia, tanto no sistema escolar como no sistema produtivo. Ao garantir condições de acesso e acompanhamento da formação necessária ao contexto aqui explicitado, o direito à educação é reconfigurado.

A oportunidade de acesso a uma formação educacional básica possibilitaria ao trabalhador desempenhar suas atividades atendendo as relações sociais de produção que se instalavam em conformidade com o novo perfil polivalente demandado. Por trás da proposta de “*renovação cultural*” que se organizou a partir das diretrizes internacionais e governamentais, caso a eficiência e a eficácia necessárias ao processo de produção não fossem alcançadas, o trabalhador seria responsabilizado pelo seu próprio fracasso. E o que teria sido pensado para uma proposta popular passava a uma proposta excludente da população que via seus direitos conquistados cada vez mais distantes de sua efetivação.

Foi imprescindível trazer a conjuntura social e política brasileira para este momento do texto visto que as marcas desse processo realçaram, ainda mais, a diferenciação regional no país. Como os caminhos para a globalização significavam



uma forte reforma no Estado e um drástico corte nas verbas públicas, a desigualdade socioeconômica manteve excluída uma grande parcela da população. Compreender este contexto trouxe parâmetros para o entendimento da atual conjuntura no país e no caso deste estudo, do Estado de Alagoas. Um Estado da Região Nordeste com sérias distorções no âmbito social, político e econômico, em que os diversos sujeitos políticos coletivos e os mais diversos segmentos da sociedade alagoana interagiram com a mesma metodologia adotada por regiões com índices de desenvolvimento relativamente melhores do que o de Alagoas.

Diante desse contexto, Alagoas não apresentou em seu histórico um momento de implantação de políticas públicas de fomento de renda/produção devido a sua dependência fiscal desde o conhecido acordo dos Usineiros. “Embora dotado de um grande potencial agrícola, turístico, de recursos naturais e humanos, sempre exibiu indicadores sociais que se situam entre os piores do País” (LIRA, 1997, p.09).

Sem uma base econômica sólida, a partir da década de 1980, Alagoas, como todo o país, entra em um processo de desaquecimento da economia uma vez que o setor privado era, e ainda é muito limitado, o que deixou o Estado à mercê dos poucos recursos federais passando a disputar com o Maranhão e o Piauí os piores indicadores sociais.

De acordo com Lira (2001) a renúncia fiscal provocada pelo acordo dos Usineiros e conseqüentemente pela brusca queda do ICMS do Estado, principal fonte de receita própria, provocou um desequilíbrio orçamentário e o aumento da crise. Os movimentos sociais organizaram-se e promoveram uma mobilização social contra a crise, no entanto, o Plano Real (1994) agravou o déficit público estadual ampliando a crise social, política e o endividamento do Estado. “O Acordo dos Usineiros firmado em 1996 pelo então governador Fernando Collor de Melo e a impossibilidade imposta pelo governo da União do Estado contrair novos empréstimos [...] agravou a situação” (ALMEIDA, 1999, p. 138).

Em seguida, à pressão pelo “impeachment” do então governador Divaldo Suruagy acarretou um descontrole ainda maior. Enfraqueceu os Serviços Públicos e, dessa forma, desestruturou ainda mais a educação estadual através do Programa de Demissão Voluntária – PDV que demitiu a maioria dos servidores da área. De acordo com Lira (2001) com a adesão ao PDV em 1996 o quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas perdeu “59,15% de seus profissionais” (LIRA, 2001, p. 69).

De acordo com Lira (1997):

No final dos anos de 1990 nada funcionava no Estado, escolas e postos de saúde fechados, falta de água, de esgoto, de energia de qualidade e de produtividade de atividades agrícolas e industriais que eram altamente subsidiadas tudo cai vertiginosamente. Inicia-se, assim, um forte processo de sucateamento de toda infra-estrutura física e humana, de difícil recuperação. (LIRA, 1997, p. 15-16).

Sem condições de assumir seus compromissos, o Estado de Alagoas, que há anos funcionava precariamente, entra em absoluto colapso de seus serviços básicos. Saúde, Educação e Segurança foram segmentos extremamente comprometidos, apesar dos inúmeros esforços para atenuar o que a forma irresponsável de governar nos deixou de herança.

Frente a essa conjuntura, o processo de municipalização da educação no país deixou grande parte dos municípios à deriva, agravada pela total falta de clareza acerca do regime colaborativo entre os entes federados, culminando com a insuficiência de recursos e de infraestrutura. Então, o município de Maceió, capital do Estado de Alagoas, e tantos outros municípios brasileiros dependentes de verbas federais empenharam-se pelos processos de emancipação e descentralização. Estes, por sua vez, lutavam por uma participação mais efetiva da sociedade que se encontrava as voltas com argumentos positivos de uma maior democratização da gestão educacional.

Entre os potenciais benéficos da municipalização da educação estava a compreensão de que a gestão democrática seria um poderoso instrumento de reversão das tendências autoritárias no interior da escola. Para tanto, os municípios enfrentariam duas grandes questões: a fragilidade financeira dos municípios, muito dependentes da União; e a inexistência de um regime efetivo de cooperação entre Estados e Municípios, mesmo porque o impacto sobre a qualidade do ensino ainda não havia sido alvo de discussão e de avaliação.

Para uma melhor apreensão dos acontecimentos presentes no cenário em questão, Lira (2001) nos explica que:

Nas décadas de 1980/90 o governo federal passou a lidar diretamente com os municípios, financiando principalmente a construção de prédios escolares através do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino. [...] Tal processo ocorreu sem nenhum planejamento de rede, mas ao sabor das negociações políticas entre Prefeitos e MEC, mediadas pelos parlamentares da bancada federal que ocuparam esse espaço através da atuação direta ou de escritórios especializados em projetos padronizados e "lobies". No caso de Alagoas, extremamente dependente dos recursos federais e das políticas a eles subjacentes, recrudescer o processo de

municipalização, que preferimos chamar de “*prefeiturização*”, isto é, a responsabilização das prefeituras pelo serviço público, com ausência de responsabilidades dos demais entes federados [...] (LIRA, 2001, p. 71).

Devido à expansão desordenada, segundo Lira (2001), 70,95% das matrículas da Educação Básica em 1997 estavam sob a responsabilidade municipal. “Sem o menor planejamento, sem articulação com a rede estadual de ensino, seguindo apenas os critérios políticos imediatistas” (LIRA, 2001, p. 60).

Retomando o diálogo proposto por Almeida (1999), podemos perceber que as permanências e a política do continuísmo parecem ser mais presentes do que as ações de rupturas neste Estado. Sem avaliar o impacto que a expansão desordenada traria ao erário público e sem medir a sobrecarga de transferência de responsabilidade para os Municípios, fora desconsiderado a “ausência de condições técnicas, materiais e financeiras para esse aumento de responsabilidade” [...] (PEE 2006-2015, p. 89). Esse movimento ainda permitiu “[...] inaugurar escolas nas sedes das fazendas de correligionários políticos e dar emprego de professora a alguém por eles indicada, fez parte do comportamento dos dirigentes municipais. Afinal, de tão antiga, esta prática lhes parecia natural”. (LIRA, 2001, p. 60).

De acordo com o Plano Estadual de Educação – PEE 2006-2015:

A partir de 1998, com a implementação do FUNDEF, houve uma redistribuição dos recursos, tendo assim um repasse significativo do Estado para os Municípios, esperando-se aí que o Estado, como principal gestor da política educacional, buscasse a retomada do equilíbrio das matrículas na relação Estado/Municípios. Entretanto, o que se constatou foi que, de 1998 a 2004, o Estado não equilibrou a distorção de matrículas entre as redes estadual e municipais, tendo reduzido de 26,79% para 26,06% suas matrículas no Ensino Fundamental, o que significou 0,73% de decréscimo, continuando com o pior desequilíbrio do País, implicando, assim, maior transferência de recursos para os Municípios (PEE, 2006-2015, p. 89).

Sem proposições reflexivas acerca da implementação dessas políticas que hoje conduzem diretrizes para o atendimento das novas demandas e que com o processo de municipalização adentraram no sistema de ensino não conseguiremos mensurar o impacto gerado pela extensão do ensino obrigatório para a faixa etária de 4 a 17 anos. Desta forma, precisaremos identificar as variáveis que servirão de indicadores das ações que serão executadas para o acesso e permanência desses alunos no universo escolar. Assim como, a compreensão dos novos espaços e tempos das crianças e dos jovens e a organização dos processos formativos dos

profissionais da educação, considerando as condições precárias do espaço público educacional em Alagoas e respeitando as especificidades dos alunos.

Precisamos lançar nesse estudo um olhar sobre o passado para entender e agir sobre o presente. Um hoje analisado à luz de uma proposta de Inclusão de toda uma massa da população que até pouco tempo foi negligenciada quanto aos seus direitos historicamente conquistados e que, agora, são protagonistas do processo de “universalização da educação básica”. Portanto, seria injusto repensar ou ressignificar uma discussão sobre uma proposta político-pedagógica que ora se preocupa com a formação desse profissional, desconsiderando que questões sócio-político-econômicas e culturais se entrelaçam nesse pano de fundo.

Essa tomada de decisão pedagógica e política oportunizaram-nos refletir sobre a formação do profissional da educação envolta em um contexto de profunda crise, sobretudo, a desvalorização e precarização de seu trabalho. Ressaltando que não trouxemos o mapa situacional de Alagoas e de Maceió para essa interlocução para nos colocarmos em uma situação de incapacidade profissional, e sim, para que possamos localizar nas fragilidades das ações pedagógicas e dos processos formativos um pensar a partir dos dados ali contidos. E quem sabe, possibilitarmos que os sujeitos que dialogam com o contexto atual em nossas escolas transformem suas experiências reais, nem sempre tão positivas, em percursos reflexivos a sua caminhada.

Permitiu-nos ainda, problematizar e potencializar todos os aspectos que se inter-relacionam com a organização do trabalho pedagógico que nasceu da análise histórica com o intuito de compreender as formulações político-organizativas existentes na educação básica sob o referencial da cidadania crítica e de uma educação emancipatória. Marcas históricas manifestadas em contextos de rupturas e permanências que não só impediram avanços, mas, tornaram-se ponto real e positivo de reflexão acerca da qualidade e dos desafios colocados aos processos formativos de crianças e professores.

Tal cenário passa a ser um elemento intrínseco a compreensão da organização e funcionamento das instituições formadoras, sejam nas escolas ou nas universidades, e em espaços escolares e não escolares. Tornando possível reconhecer que a EI, foco desse estudo e nossa maior preocupação na atualidade, parece ser uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo com a escolaridade posterior.

Entendendo aqui, que essas crianças são sujeitos de direitos, produzidos e produtores de cultura, e a modalidade da EI, dada as suas especificidades, não é trampolim para o ensino fundamental, mas, com capacidade de promover a partir das interações e brincadeiras o desenvolvimento completo da criança a partir das diversas linguagens presentes em seu processo de formação. Ao criarmos contextos significativos nos espaços escolares públicos poderemos trazer, em outros estudos, resultados positivos que ultrapassem os assustadores indicadores educacionais presentes no Ensino Fundamental conforme contemplado na discussão proposta pelo Plano Estadual de Educação – PEE 2006-2015:

[...] enquanto a taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais, em Alagoas, é a pior do País (30,6%) - superior ao índice da região Nordeste (24,3%) e do Brasil (12,4%) - a taxa de analfabetismo funcional – pessoas de 15 anos ou mais, com 4 anos ou menos de escolaridade – é a maior do País. Se a taxa de escolarização líquida (IBGE, 2003) é inferior à média verificada na Região Nordeste e no país como um todo, a taxa de atendimento para as pessoas de 7 a 14 anos é também menor que a média nordestina e nacional. A média de anos de estudo da população de 7 anos ou mais, em Alagoas, também é menor que a média nordestina e a nacional. Enquanto para as crianças de 10 anos, o Brasil apresenta escolaridade média de 2,4 anos de estudos, no Nordeste este número cai para 1,9 anos, ficando Alagoas com a média de 1,7 anos. Esta tendência permanece inalterada para todas as idades. (IBGE, 2002). Se a defasagem idade/série é alta, quando considerada a média nacional, em Alagoas ela é alarmante. Entre os adolescentes de 14 anos, por exemplo, a defasagem idade/série, que atinge 68,7% em todo o País, em Alagoas chega a 89,2% dessa faixa etária. O índice é ainda pior se considerada apenas a rede pública de ensino: nesta, 89,3% das crianças de 10 anos, e 98,2% dos adolescentes de 14 anos estão em defasagem (PEE 2006-2015, p. 90).

Aprofundando nossa explanação acerca da situação da Educação em Alagoas, apresentamos abaixo um quadro conjuntural dos mais preocupantes e inferimos que não analisar esses dados inviabilizaria a real contribuição desse estudo. E mais, seríamos corresponsáveis diretos pelo prejuízo causado aos alunos e professores que são enredados por esse contexto e que, na maioria das vezes, são responsabilizados pelo insucesso dessa formação. Identificar os desafios colocados à Educação pelo processo de universalização do ensino público, mesmo que incipiente nesse estudo intencionou de forma provocativa a necessidade de atentar para o cenário sociopolítico e econômico local e as influências desses aspectos na formação dos sujeitos dessa interlocução. O quadro a seguir demonstra a situação educacional de Alagoas referente ao ano de 2013.

**Quadro 1 - Quantificação das inspeções efetivadas pela 19ª Promotoria de Justiça da Capital em março a maio de 2014**

<b>Inspeções Efetivadas</b>	<b>Constatações</b>	<b>Consequências</b>
1ª	Foram encontrados 83.413 (oitenta e três mil quatrocentos e treze) alunos matriculados	
2ª	Foram encontradas 106 escolas	
3ª	Foram encontrados 2.449 docentes com 40h	Proporção de 34 alunos por docente
4ª	04 escolas não ofertaram o ano letivo por causa das reformas – aproximadamente 2.575 alunos atingidos	
5ª	34,5% das escolas começaram o ano letivo a partir de maio	Prejudicados alunos 24.365
6ª	70% das escolas só concluíram o ano letivo em 2014	Prejudicados alunos 50.995
7ª	30,8% das escolas não ofertaram disciplinas obrigatórias	Prejudicados alunos 37.310
8ª	53,84% dos equipamentos didáticos existentes não funcionam total ou parcialmente	Prejudicados alunos 75.221
9ª	14,9% das escolas não possuem equipamento didático algum	Prejudicados alunos 6.342
10ª	81.563 alunos estão prejudicados pela falta, não funcionamento ou funcionamento insuficiente de equipamento didático	
11ª	36,4% das escolas apresentam mobiliário insuficiente ou inadequado	
12ª	95,2% das escolas apresentaram graves problemas estruturais, após as reformas emergenciais	
13ª	Em 53,2% das escolas, os docentes ficaram ociosos durante o período da reforma e perceberam salário.	
Resultado	8% cumpriram as exigências mínimas estabelecidas pela legislação nacional e 82,2% das escolas prestaram serviço de educação em desacordo com as exigências, mínimas, estabelecidas pela legislação nacional. Foram prejudicados 71.685 alunos	

**Fonte:** Diário Oficial do Estado – Edição eletrônica. Maria Cecília Pointes Carnáuba. 19ª Promotora de Justiça da Capital Maceió - Sexta-feira, 25 de Julho de 2014 - Ano 102 - Número 141, p.44.

Ao problematizarmos as marcas históricas de um Estado como Alagoas, conseguimos potencializar nosso estudo no intuito de compreendermos que se torna impossível entender a conjuntura social em que estamos inseridos sem nos debruçarmos sobre aspectos sociopolítico-econômicos, históricos e culturais. Aspectos estes que, contraditoriamente, representam um povo conduzido por um projeto de “sociabilidade arcaico, manifestamente clientelista e coronelista, eivado de personalidade” “[...] em que a política do favor vira a moeda de troca [...] “uma cordialidade perversa para a maioria da população” (ACIOLY, 2015, p.16).

Buscamos uma explicação plausível para que, mesmo diante de tanto esforço demandado por intelectuais das diversas áreas do conhecimento que se identificam e se empenham no repensar de novas formas de superação do status quo não conseguem, ainda, avançar significativamente na perspectiva de que em pleno século XXI pudéssemos ultrapassar as formas retrógradas de pensar a cidadania alagoana.

Precisávamos conhecer um pouco desses elementos estruturantes da sociedade alagoana, sua interlocução entre as relações institucionais, familiares e políticas que têm em sua formação histórica ranços do latifúndio, do filhotismo, da oligarquia, entre outros, e que “nunca abre espaços reais para a diversificação da economia, que fecha todos os caminhos para a modernização de uma estrutura política que, ano após ano, vem legitimando o poder dos grupos dominantes” (ALMEIDA, 1999, p. 139).

Enquanto ano após ano vem se legitimando o poder dos grupos dominantes, grande parcela da população continua excluída dos processos de emancipação cultural que poderia permitir que um ressignificar social ultrapassasse os índices alarmantes em que nos encontramos. Dessa forma, “talvez” os verdadeiros responsáveis por esse caos em que se encontra a Educação de Alagoas fossem severamente punidos, tanto ou mais, como vêm sendo os profissionais da educação que trabalham sob condições das mais adversas.

### **3.3 Potencializando o ressignificar da formação: Indicadores Sociais**

Ao considerarmos como ponto potencializador desse ressignificar a interface entre os aspectos sociopolítico-econômicos, históricos e culturais e os processos formativos de professores e crianças, apresentamos para o encerramento deste capítulo dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, regional e local.

Nossa proposta é conhecer os indicadores educacionais que tornam o espaço educativo promotor do diálogo das ações desse meio no Brasil, em Alagoas e no município de Maceió, uma vez que nossa interação se constrói nas experiências docentes (organização do trabalho pedagógico e nas práticas) na rede municipal de ensino.

E, como demonstra o Plano Municipal de Educação – **PME** – 2006-2015, são inquietações da Secretaria Municipal de Educação - **SEMED** e do Conselho Municipal de Educação – **COMED** terem em mãos “um banco de dados e estatísticas para fins de estudos, pesquisas e diagnósticos da Educação Infantil, visando aperfeiçoar o atendimento da demanda” (p.46). Logo, poder ter acesso a um sistema de informações e avaliações “da política e dos resultados das ações pedagógicas desenvolvidas na SEMED/Maceió” (PME-2010-2020, p.90). Ressaltando que entendemos o “cotidiano como revelador do fazer e do pensar pedagógico”, de acordo com Lima (2010).

As fontes em que nos apoiamos para a organização desses dados estatísticos são de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- **IBGE**, no Censo Escolar<sup>15</sup> organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -**INEP/MEC** e pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió - **SEMED**.

---

<sup>15</sup>O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades EI, EF, EM, EE, EJA. Coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, PDDE, e FUNDEB. Além disso, os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do IDEB, indicador que serve de referência para as metas do PDE, do Ministério da Educação. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> (Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2014), em 03 de junho de 2015.



Iniciamos os dados estatísticos para conhecer um pouco do Estado de Alagoas:

**Tabela 01 – Estimativa de População ALAGOAS – 2014**

<b>População estimada 2014</b>	3.321.730
<b>População 2010</b>	3.120.494
<b>Área (km<sup>2</sup>)</b>	27.774,993
<b>Densidade demográfica (hab/km<sup>2</sup>)</b>	112,33
<b>Rendimento nominal mensal domiciliar <i>per capita</i> da população residente 2014 (Reais)<sup>(1)</sup></b>	604
<b>Número de Municípios</b>	102

**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2014. As estimativas de rendimento aqui apresentadas atendem ao disposto na Lei Complementar 143/2013, que estabelece os novos critérios de rateio do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE) e, em consequência, aos compromissos assumidos quanto à definição dos valores a serem repassados ao Tribunal de Contas da União (TCU) para o cálculo dos fatores representativos do inverso da renda domiciliar *per capita*.

Compondo a Região Nordeste, a terceira maior região do Brasil e a maior em número de estados, o Estado de Alagoas possui atualmente 102 municípios que correspondem a uma área territorial de 27.774,993 Km<sup>2</sup> (BRASIL, IBGE, 2014).

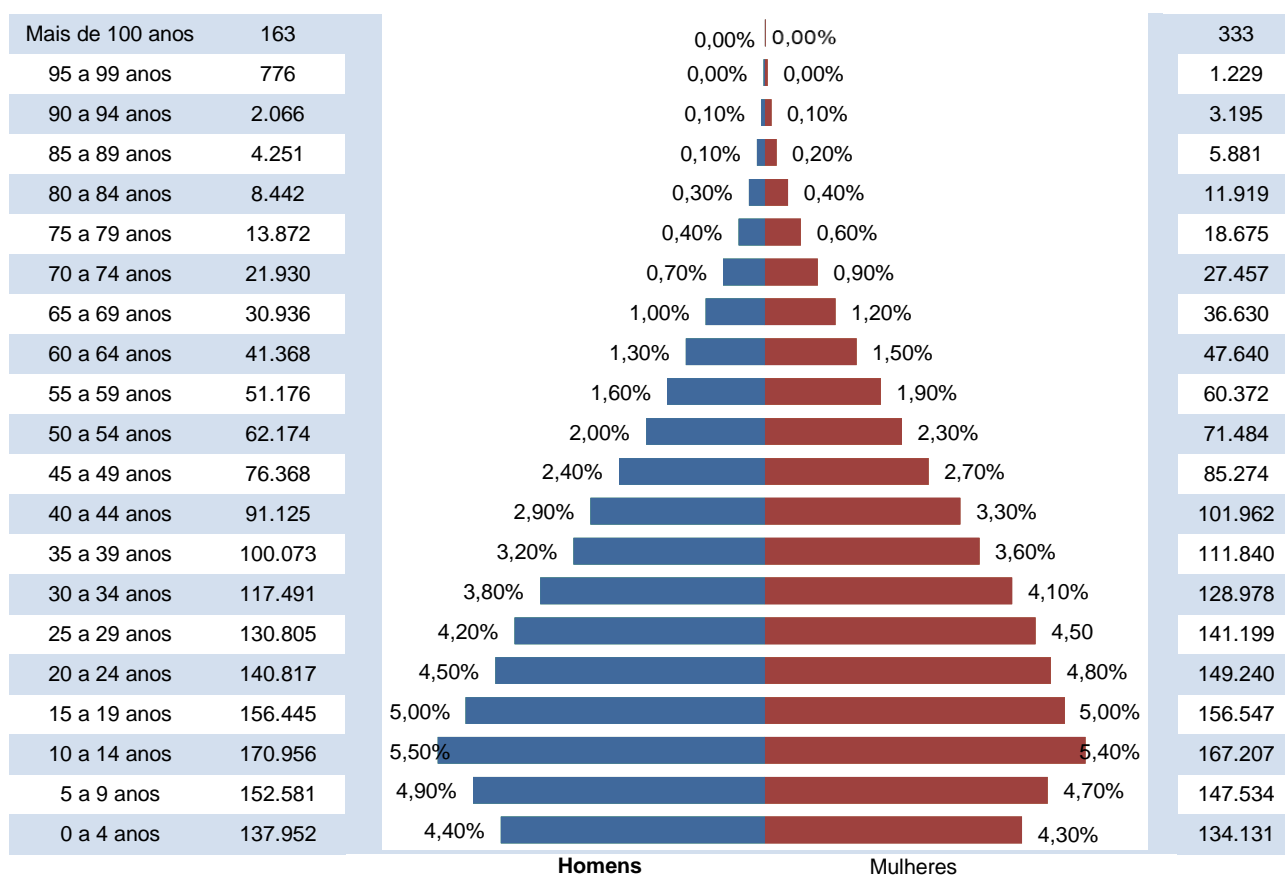
Estima-se, em 2014, que o território alagoano seja povoado por 3.321.730 habitantes, dos quais 48,45% são homens e 51,55% são mulheres. De acordo com o IBGE a maior parte da população, ou seja, o equivalente a 73,64 % reside em áreas urbanas e 26,36% do quantitativo populacional de Alagoas reside em áreas rurais (ALAGOAS/IBGE/2010).

O Estado de Alagoas, segundo Carvalho (2012), apresenta uma economia frágil em que a presença do Governo é forte. Como principais fontes de renda e de sobrevivência da população estão as atividades ligadas aos ramos do comércio, turismo, agricultura e a indústria. “O processo de urbanização não se deu pela atração de oportunidades em novas empresas” (CARVALHO, 2012, p. 17), mas por dois aspectos que se interrelacionam: o primeiro está ligado à “economia informal, nas áreas de serviços e comércio nos bairros periféricos da capital e nas cidades do interior” e o segundo aspecto representa “a parcela marginalizada da população que sobrevive de atividades irregulares” (CARVALHO, 2012, p.17-18).

A parcela da população marginalizada contempla as variáveis de exclusão caracterizadas pela taxa de emprego baixa, desigualdade de renda, baixo índice de escolaridade mais a taxa de homicídios que indica o grau de violência naquela localidade. Para nosso entendimento (CARVALHO, 2012, p. 30) apresenta os índices de exclusão municipal (2002) para o município de Maceió que aparece em 1º lugar de exclusão social no Ranking Estadual – Atlas de Exclusão 2002, e a 1040ª colocação no Ranking Nacional – Atlas de Exclusão 2002, enquanto que pelas informações do Ranking IPEA/PNUD IDH-M 2000 ocupou o 1º. Dessa forma, os números revelam que os municípios que apresentam menor índice de escolaridade também são aqueles que revelam os piores indicadores de exclusão social.

A população do Estado de Alagoas conforme o Censo Demográfico 2010 encontra-se distribuída conforme tabela abaixo:

**Tabela 02 – Distribuição da população por sexo, segundo grupos de idade Alagoas – 2010**



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

De acordo com o Censo Demográfico 2010 a capital Maceió ocupa uma área de 509,876 km<sup>2</sup> com uma população de 918.608 habitantes.

**Tabela 03 – População de Maceió por faixa etária - 2010**

Idade	Maceió			
	Homens	%	Mulheres	%
0 a 4 anos	28.935	3,15%	28.306	3,08%
5 a 9 anos	38.815	4,23%	37.279	4,06%
10 a 14 anos	43.250	4,71%	42.320	4,61%
15 a 19 anos	41.221	4,49%	42.660	4,64%
20 a 24 anos	41.415	4,51%	45.979	5,01%
25 a 29 anos	40.444	4,40%	46.705	5,08%
30 a 34 anos	37.559	4,09%	44.246	4,82%
35 a 39 anos	33.506	3,65%	40.227	4,38%
40 a 44 anos	30.201	3,29%	36.722	4,00%
45 a 49 anos	25.629	2,79%	30.983	3,37%
50 a 54 anos	20.886	2,27%	25.676	2,80%
55 a 59 anos	15.927	1,73%	20.630	2,25%
60 a 64 anos	11.637	1,27%	15.596	1,70%
65 a 69 anos	7.815	0,85%	10.966	1,19%
70 a 74 anos	5.463	0,59%	8.256	0,90%
75 a 79 anos	3.210	0,35%	5.669	0,62%
80 a 84 anos	1.926	0,21%	3.946	0,43%
85 a 89 anos	906	0,10%	1.882	0,20%
90 a 94 anos	386	0,04%	921	0,10%
95 a 99 anos	109	0,01%	289	0,03%
Mais de 100 anos	25	0,00%	85	0,01%
<b>Subtotais</b>	<b>429.265</b>	<b>46,73%</b>	<b>489.343</b>	<b>53,27%</b>
<b>Totais</b>	<b>918.608</b>			

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Essa população divide-se em 429.265 homens perfazendo um total de 46,73% dos habitantes e uma população feminina de 489.343 correspondendo a 53,27%. Na grande maioria ocupa os próprios limites físicos de seu sítio natural e vivem em condições de vulnerabilidade. Observam-se essas condições nas especificidades que o Plano Municipal de Educação de Maceió apresenta:

Se os alagados da cidade somente se fazem presentes nos estudos dos pesquisadores sociais, ou quando seus habitantes bradam por serviços, ou quando têm seus espaços usados para abrigar a criminalidade e a contravenção, o mesmo acontece com as grotas: se dados de pesquisas da Universidade Federal de Alagoas apontam que 71% da população alagoana são formados por pobres e miseráveis - superando a casa dos 50% do total da população - deste percentual, mais de um terço mora nas mais de 70 grotas existentes na cidade de Maceió, dividindo, entre si, o risco constante

de desabamento e a falta de prioridade nos programas institucionais de habitação (PME, 2010-2020, p. 23).

Este cenário não envolve apenas os âmbitos econômico e habitacional, mas, sem sombra de dúvidas, o espaço educacional que interage com o cotidiano dessas crianças e professores os quais vivem à margem da desigualdade e de falta de oportunidades. Segundo Carvalho (2012)

Maceió “é o retrato fiel do modelo concentrador de renda que o Brasil conhece desde o tempo colonial e que mantém os traços mais fortes no Nordeste”. Com um terço da população de Alagoas, a capital tem o privilégio de, desde o século XIX, centralizar quase toda a administração federal e estadual, além da sua própria prefeitura. São mais de 90 mil funcionários públicos vivendo na capital. O segundo ponto desenvolveu-se ao longo das décadas. Implantaram-se em Maceió um setor de serviços e uma rede comercial desenhados para atender todas as regiões do Estado.[...] O terceiro ponto se refere a dizer que poucas indústrias fora do setor sucroalcooleiro, não têm sede na capital, bem como, as empresas mais dinâmicas do turismo, construção civil e setor financeiro. O somatório disso tudo é que “Maceió produz 48% da riqueza estadual”. [...] E isso traz um problema crônico que contribui para a concentração de riquezas, por ser competitiva, melhor infraestrutura e mercado consumidor. Pela falta de alternativas no interior do Estado a migração rural tem sido cada vez maior e o aceleração da urbanização da capital, apesar de Maceió ser a cidade mais rica do Estado, “o orçamento municipal, as verbas estaduais e os programas federais não conseguiram atender todas as demandas por emprego, habitação, educação, saúde, transporte e infraestrutura urbana dessa nova população” (CARVALHO, 2012, p. 32-33).

Como a cidade cresceu rapidamente, embora se mantenha ruralizada, a população migrante acabou por trazer para a capital suas práticas e valores e estes desenham o cotidiano da população nos bairros em que se instalam. Junto a essa polarização temos os desdobramentos desse panorama constatados pelo aumento dos índices de violência, trabalho infantil, degradação do ambiente, exclusão, discriminação, entre outros, contemplados pelo conceito de vulnerabilidade social<sup>16</sup>, convivendo com as práticas e os saberes que se pretendem estabelecer dentro das unidades de ensino. Sejam nas escolas no trabalho pedagógico com as crianças, sejam nos cursos de formação dos profissionais que atuam para desenvolverem uma aprendizagem significativa para ambos.

---

<sup>16</sup>Vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural, dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social.(Disponível: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=235>. Acesso 03062015).

Continuando a tecer as tramas de nosso cenário, passaremos a conhecer os dados estatísticos referentes ao Censo Escolar nos períodos de 2012, 2013 e 2014 como forma de observarmos os avanços ou “não” ao que se refere à modalidade da Educação Infantil. E dessa forma, quem sabe, aproximarmos-nos dessa realidade educacional em Alagoas e, conseqüentemente, da cidade de Maceió como modo de complementar a análise dessa interlocução.

Vejamos a seguir os índices das matrículas para a EI em Alagoas:

**Tabela 04- ALAGOAS - Número de Alunos Matriculados**

MATRÍCULA INICIAL						
Dependência	Educação Infantil					
	2012		2013		2014	
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
Estadual	0	322	0	297	0	322
Federal	0	0	0	0	0	0
Municipal	17685	64814	21402	65161	24099	63494
Privada	6795	20493	6826	19879	7510	19717
<b>TOTAL</b>	<b>24480</b>	<b>85629</b>	<b>28228</b>	<b>85337</b>	<b>31609</b>	<b>83533</b>

Fonte: INEP, Censo Escolar 2012, 2013 e 2014.

Observamos que o número de matrículas para Educação Infantil no Estado de Alagoas teve um crescimento nos dois primeiros anos: 2012 e 2013. É possível verificar que em todos os anos houve um aumento considerável para as matrículas em creches, modalidade inicial da Educação Básica que responde pelo acolhimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Nos anos de 2012 e 2013 ocorre um aumento, em menor proporção, para a pré-escola que atende as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. No entanto, o último Censo Escolar em 2014 registrou um decréscimo no número de matrículas para a pré-escola.

Vejamos agora os índices de Matrícula para a Educação Infantil em Maceió:

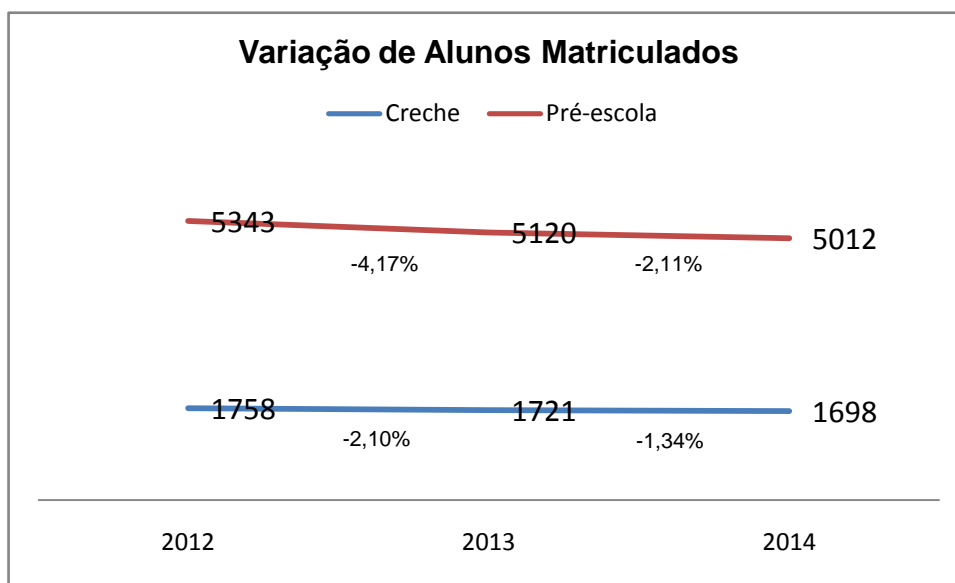
**Tabela 05 – MACEIÓ - Número de Alunos Matriculados**

MATRÍCULA INICIAL						
Dependência	Educação Infantil					
	2012		2013		2014	
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
Estadual	0	0	0	0	0	0
Federal	0	0	0	0	0	0
Municipal	1758	5343	1721	5120	1698	5012
Privada	3733	11038	3677	10582	4183	10744
<b>TOTAL</b>	<b>5491</b>	<b>16381</b>	<b>5398</b>	<b>15702</b>	<b>5881</b>	<b>15756</b>

Fonte: INEP, Censo Escolar 2012, 2013 e 2014.

Ao verificarmos o número de matrículas para Educação Infantil, sob responsabilidade da Rede Municipal de Educação de Maceió, é possível perceber que houve uma queda gradativa, ano a ano. Tanto a oferta na modalidade creche quanto na pré-escola ocorreu um encolhimento em suas ofertas, de acordo com as informações fornecidas pelo Censo Escolar.

**Gráfico 01 – Variação de Número de Alunos Matriculados - MACEIÓ**



Fonte: Elaboração da autora (2014)

Com base em informações do Departamento da Educação Infantil – DEI da Secretaria Municipal de Maceió – SEMED em 2014 o número de escolas era o seguinte:

**Tabela 06 - Instituições Públicas Municipais para EI**

Modalidade	Quantidade	Total
Creche	02	56
Pré-escola	18	
Pré-escola + Creche	20	
Pré-escola + EF	16	

Fonte: SEMED/DEI – Maceió, 2014.

Complementando nossa discussão trouxemos um panorama com base nos dados do Censo Escolar de 2014 quanto à formação dos profissionais que hoje

compõem o quadro da educação municipal de Maceió na modalidade da Educação Infantil.

**Tabela 07 – Profissionais na Educação Infantil em Maceió – 2014**

Escolaridade	Totais	%	Docente		Auxiliar	
			Quantidade	%	Quantidade	%
<b>Superior</b>	<b>408</b>	<b>69,39%</b>	312	53,06%	96	16,33%
<b>Ensino Médio</b>	<b>170</b>	<b>28,91%</b>	59	10,03%	111	18,88%
<b>Fundamental</b>	<b>10</b>	<b>1,70%</b>	2	0,34%	8	1,36%
<b>Totais</b>	<b>588</b>	<b>100%</b>	373	63,44%	215	36,56%

Fonte: INEP, Censo Escolar 2014.

O quadro de profissionais do município de Maceió, no âmbito da Educação Infantil, segundo informações do Censo Escolar 2014, é composto por 588 profissionais. Destes, 312 profissionais são professores com formação no Ensino Superior correspondendo a 53,06%, seguidos de 59 profissionais com formação no Ensino Médio representando 10,03% e 2 profissionais docentes com formação no Ensino Fundamental o que corresponde a um percentual de 0,34% desse público analisado.

Em sequência apresentamos os profissionais da educação que ocupam a função de auxiliares de sala. Destes, 96 profissionais tem formação em nível Superior correspondendo a um percentual de 16,33%. Seguidos de 111 com formação em Ensino Médio o que representa 18,88% desses profissionais e 8 profissionais com escolaridade no Ensino Fundamental representando 1,36% desses profissionais. Ressaltamos a título de esclarecimento que, desse total de profissionais educadores docentes e não docentes (auxiliares de sala), alguns ocupam cargos de direção, vice-direção e coordenação pedagógica nas instituições da EI e outros aguardam publicação de aposentadoria.

Ainda que o quadro docente com formação em nível superior venha crescendo consideravelmente nos últimos anos, um esforço reconhecido, pelas instituições que pensam sobre a formação desses profissionais, Maceió ainda precisa caminhar muito para que possa atender a demanda infantil que aguarda para efetivar um direito conquistado, mas, ainda não realizado, como podemos perceber a seguir.

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.

#### **Da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar**

**Art. 11** – Os parâmetros para a organização dos grupos decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, das condições do espaço físico e das características do grupo de crianças, designará a seguinte relação professor/criança, tomando como referência as seguintes idades aproximadas:

I – Educação Infantil:

a) Creches – organização dos grupos por faixas etárias com no máximo 08(oito) crianças por professor/a e mais 02(dois) auxiliares por crianças de 0(zero) a 12(doze) meses de idade; no máximo 12(doze) crianças por professor/a e mais 02(dois) auxiliares pra crianças de 01(um) a 02(dois) anos; no máximo 16(dezesseis) crianças por professor/a e mais 01(um) auxiliar para crianças de 02(dois) a 03(três) anos e 11 meses de idade;



b) Pré-Escolas – organização dos grupos por faixas etárias com no máximo 20(vinte) crianças por professor/a e 01(um) auxiliar para crianças de 4 a 5 anos de idade e para crianças de 5 a 6 anos de idade

Para os profissionais que trabalham com essa modalidade:

### Dos Profissionais

**Art. 16** – O docente para atuar na educação infantil deve ter habilitação em curso de nível superior, licenciatura de graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, modalidade normal, conforme artigo 62 da Lei nº 9.934/96.

**§ 1º**- Cabe aos órgãos e instituições integrantes da Rede Pública de Ensino, viabilizar estratégias para a formação de professores sem licenciatura plena, em exercício nas instituições de Educação Infantil.

**§ 2º** - A formação e a capacitação a que se refere o parágrafo anterior deverá atender aos objetivos da Educação Infantil, à características da criança de zero a seis anos de idade, bem como às necessidades e desafios de se construir uma educação inclusiva nesse nível de ensino. Deve inserir a questão da reflexão da prática na formação dos profissionais, incluindo o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento das crianças, da produção de aprendizagem e uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Desconsiderando toda a discussão promovida pelos profissionais da educação nas diferentes esferas, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED lançou o EDITAL Nº 01/2015, de 27 de fevereiro de 2015, tornando pública a realização de Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de profissionais temporários para a SEMED. Fato que provocou grande insatisfação no campo educacional de Alagoas e suas representatividades, tanto pela não execução do concurso para professor efetivo da rede de ensino, tão aguardado, quanto pela escolaridade exigida - nível fundamental - para o profissional Auxiliar de Sala.

As representações educacionais COMED<sup>17</sup> e UFAL – CEDU – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL uniram-se para a revogação do processo seletivo simplificado para o posto de trabalho de auxiliar de sala. Ação confirmada em 18 de março de 2015 conforme pode ser observado na página da COPEVE.<sup>18</sup>

<sup>17</sup>As informações sobre a ATA da reunião Ordinária do COMED encontra-se disponível [http://comedmaceio-comed.blogspot.com.br/p/blog-page\\_11.html](http://comedmaceio-comed.blogspot.com.br/p/blog-page_11.html). Acesso em 10 de junho de 2015.

<sup>18</sup> As informações sobre a revogação do concurso encontram-se disponíveis: <http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Processo%20Seletivo%20Simplificado%20SEMED%20-%20Professor%20e%20Auxiliar%20de%20Sala%20-%20Edital%20n.01-2015/Comunicado%20-%20Revogacao%20Processo%20Seletivo%20Posto%20de%20Trabalho%20de%20Auxiliar%20de%20Sala%20-%20retificado%20em%2018.03.2015.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2015.

Destacando que estamos em um momento de envolvimento total com a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil de Maceió, em que pesem outras tantas preocupações e indefinições conceituais e metodológicas, a formação dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas (educadores docentes e não docentes) tem sido uma constante. Posto que, o acolhimento proposto pela Educação Infantil precisa ter como foco a criança e todas as linguagens que perpassam seu processo formativo.

Segundo Barbosa (2009),

Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos têm grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade (BARBOSA, 2009, p. 20).

Entendemos que passamos por um momento histórico extremamente importante para a organização e condução do trabalho pedagógico voltado as crianças na EI, portanto, precisamos ter um consenso acerca do conceito de qualidade que necessitamos adotar no processo formativo de crianças e profissionais da educação. Que seja uma qualidade voltada ao pensar pedagógico, uma qualidade que contemple a formação desse docente e não docente que está ou estará envolvido com o acolhimento a essa demanda. Este é um momento de identificar e ressignificar possíveis lacunas deixadas por um processo formativo que comprometeu a formação básica de alguns profissionais, que na atual conjuntura, assumem como imprescindível rever práticas e saberes que dialogam com o sujeito criança.

#### 4. ELEMENTO PROBLEMATIZADOR DA FORMAÇÃO: SABERES BÁSICOS

Após discorrermos no capítulo anterior sobre a conjuntura sociopolítica e econômica brasileira e alagoana e assim tentar problematizar marcas históricas nos processos formativos, prosseguiremos nossa explanação refletindo sobre a forma como se organizou o ensino básico desses alunos docentes.

Creemos que um dos maiores desafios colocados para a formação de professores no Estado de Alagoas ainda é o estranhamento existente para os alunos e educadores, quando colocam em prática os saberes e metodologias apreendidos e aprendidos na formação inicial na universidade, frente à realidade dos espaços educativos e dos próprios saberes que em suas experiências foram se construindo no espaço da escola pública.

Partimos do pressuposto de que estamos falando de um Estado com gritantes distorções sociopolíticas, econômicas e culturais em que, segundo Carvalho (2012), organizou-se a partir de um modelo econômico que privilegiou o setor agroindustrial dominante e desenvolveu formas de controle rígidas e antidemocráticas. Esse modelo econômico gerou uma forte concentração de riquezas e exclusão social, visto que manteve um modelo excludente, que pouco “valorizou a educação elevando a desigualdade de renda, baixa mobilidade social, alta incidência de pobreza e pouca acumulação de capital humano” (CARVALHO, 2012, p. 69).

Um Estado federalizado, sem receita própria para políticas sociais, infraestrutura e projetos de desenvolvimento. O governo federal é presença decisiva na vida econômica e social de Alagoas e, “se transforma no principal agente para realizar investimentos em obras públicas, como para desenvolver os programas sociais que beneficiam mais da metade da população do Estado” (CARVALHO, 2012, p. 78).

Políticas permanentes a exemplo da Educação e da Saúde estão sob dependência destas transferências federais. Disto depende “direta ou indiretamente a ampliação da rede escolar e a assistência sanitária de 80% da população de Alagoas” (CARVALHO, 2012, p.78).

Sem a presença do SUS e FUNDEF que, desde 2007 passa a FUNDEB e que financia toda a pré-escola, ensino fundamental e médio, esses setores entrariam

em colapso imediato. Essa parceria resulta [...] “na matrícula de mais de um milhão de crianças e jovens nas escolas” [...] (CARVALHO, 2012, p. 79).

Inúmeros fatores estruturais e conjunturais permeiam as políticas públicas para a educação e, nesse interstício, lançam proposições e desafios diversos à formação do pedagogo, entre estes, avaliar e apontar avanços e retrocessos no processo de formação pedagógica dos alunos do curso. Dessa maneira, poderemos iniciar um processo alicerçado em bases reais com capacidade de propor possibilidades e potencialidades ao repensar sobre a proposta formativa do curso para a formação inicial de educadores.

Fundamentada em bases reais, a problematização desse repensar se volta ao atendimento de uma nova demanda, prevista para um novo ambiente marcado pela democratização de bens públicos, distribuição de renda e construção da cidadania. Tendo em vista superar o modelo de sociedade assentado no crescimento da desigualdade e da exclusão.

O lócus deste estudo parte da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia-UFAL, delimitando a análise junto aos componentes curriculares para a área da Educação Infantil e considerando que a dimensão formativa apresentada pela proposta pedagógica do curso contempla toda a gestão do processo educativo em espaços escolares e não escolares, impondo a esta reflexão, limites e fragilidades.

Desse modo, a implementação dos componentes curriculares elencados a partir de 2006 para a docência na educação infantil, seus efeitos nas práticas desenvolvidas na sala de aula, na escola e com a criança pequena, tomando como ponto de reflexão as falas vivenciais dos alunos docentes dessa licenciatura foi extremamente importante.

Essa análise tem a finalidade de ressignificar saberes e práticas com vistas a reconhecer o atraso significativo na política de formação de professores e de manutenção dos programas sociais que deveriam dar suporte à formação básica dos alunos educadores que enfrentaram várias greves durante as décadas de 1980 e 1990, em que anos letivos inteiros foram perdidos e que nesse momento encontram-se concluindo a formação inicial na universidade em um enfrentamento direto entre a teoria e a prática.

Iniciando a análise dos dados, apresentamos os sujeitos participantes de nossa pesquisa. Estes compreenderam um número de 62 alunos docentes distribuídos nos três turnos conforme Tabela 8.

**Tabela 08 – Representação do público alvo da pesquisa**

Turno	Totais	Sujeitos Participantes	Sujeitos Faltosos	Percentual dos Participantes
Vespertino	30	21	9	<b>70,00%</b>
Matutino	33	20	13	<b>60,61%</b>
Noturno	36	21	15	<b>58,33%</b>
Total Geral	99	62	37	62,63%

Fonte: Elaboração da autora (2014).

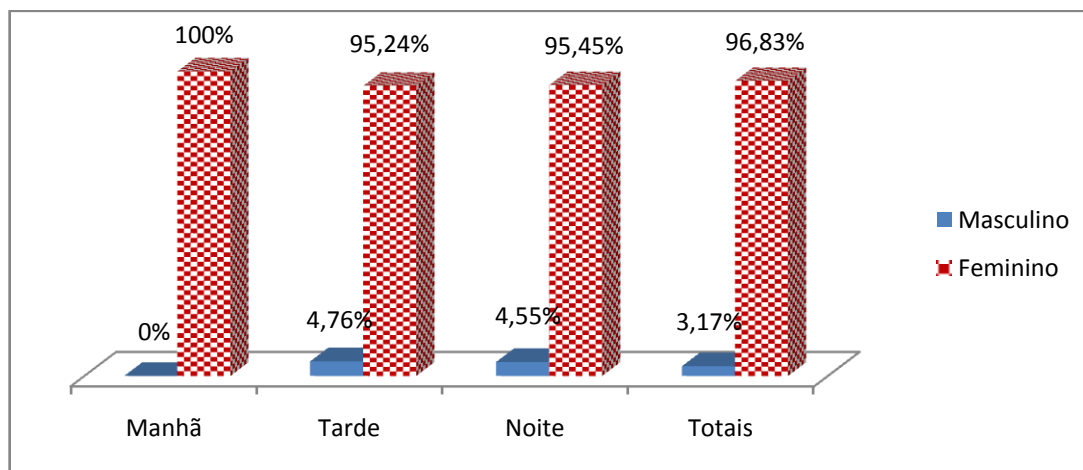
Conforme o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – UFAL – 2006 no Regime Semestral, o número de vagas autorizadas e colocadas à disposição dos candidatos perfaz um total de 120 vagas distribuídas em 40 vagas por turno.

No turno matutino, a turma 2009.1 totalizava 33 alunos docentes e conseguimos a participação de 20 sujeitos, o que correspondeu a 60,61% de aproveitamento, relativo à colaboração desses sujeitos com a pesquisa.

No período vespertino, a turma totalizou 30 alunos docentes e contamos com um número de 21 sujeitos participantes da pesquisa, correspondendo a um aproveitamento de 70,0 %.

Já no turno noturno a turma fez um número de 36 alunos docentes. Sendo assim, obtivemos a participação de 21 sujeitos o que correspondeu a 58,33% de aproveitamento quanto à participação e interlocução desses alunos docentes no repensar dessa proposta pedagógica.

Continuando com a apresentação de nossos sujeitos de pesquisa organizamos as seguintes informações abaixo:

**Gráfico 02 – Perfil das turmas do curso de Pedagogia 2009.1**

Fonte: Elaboração da autora (2014).

O gráfico 2 demonstra que o sexo feminino continua a predominar na profissão do magistério, particularmente no curso de Pedagogia. O total da população feminina dos três turnos corresponde a 96,83% do total de alunos concluintes. O sexo masculino é minoria nas turmas e equivale a apenas 3,17%.

O alto percentual feminino presente na profissão do magistério, no curso de Pedagogia e no trabalho com a criança pequena encontra respaldo na trajetória histórica da profissão, uma vez que, durante o transcorrer desse (GATTI et ali, 2009) estudo a profissão do magistério aparece por várias vezes associada ao gênero feminino, ao campo dos valores altruístas, à vocação, à autonomia financeira, a possibilidade de salário imediato para sobrevivência entre outros aspectos que justificam a escolha da docência e permanência nela.

Por outro lado, historicamente, como aponta Ribeiro (2010), o reconhecimento efetivo de processos educativos escolares em Alagoas são tardiamente identificados na literatura [...] É mais precisamente no século XVIII que, segundo Verçosa (2001), surgem iniciativas de processo organizado e formal de educação na região. Em relação à presença das mulheres no espaço educativo, segundo Cota e Melo (2014), o início do período Imperial (século XIX) registra que poucas tinham acesso a instrução. Este privilégio era concedido a mulheres de famílias que pertenciam a classes mais favorecidas. Aquelas pertencentes a classes menos favorecidas não tinham acesso a educação, contudo, “com o passar do tempo, mesmo com muitas restrições” [...] puderam ter acesso a instrução pública” (COTA; MELO, 2014, p. 4).

No entanto, discursos apontam que eram consideradas menos capazes que os homens. Mesmo assim este direito foi concedido às mulheres no intuito de atender interesses da sociedade. Um desses interesses era diminuir os gastos com a instrução pública, tendo em vista que a mulher era uma mão de obra “barata”. A mulher atendia aos interesses de cunho financeiro direta e indiretamente. Diretamente porque, como dito antes, era uma mão de obra “barata” e indiretamente porque ela era a primeira e principal pessoa responsável pela educação dos filhos, que seriam os futuros trabalhadores da sociedade. [...] Disseminar esta ideia de que o ensino primário deveria ser a extensão do lar e ser carregado de abnegação era conveniente ao poder público, porque fazia com que a mulher não despertasse para reivindicar melhores salários (COTA; MELO, 2014, p. 4-5).

O século XX, conforme Ribeiro (2010), adentra a República demonstrando ainda, o caráter de desvalorização do magistério, espaço eminentemente masculino, pouco atrativo pela baixa remuneração e precárias condições de trabalho. Mesmo com a crescente participação das mulheres nas escolas normais, o cargo de diretor de escola, por sucessivas décadas, foi ocupado unicamente pela figura masculina, uma vez que, esse universo “temia perder para as mulheres o espaço de autoridade

máxima e representante primaz do Estado na escola” (BENCOSTTA, 2005, p. 72).

O desinteresse masculino pelo magistério devido aos baixos salários e à caracterização do homem enquanto provedor familiar veio trazer oportunidades às mulheres, apesar do significado maternal, religioso e, vocacional antagônico atribuído à profissão docente feminina. Contudo, e apesar dos avanços, a mulher ainda permaneceu durante os primeiros cinquenta anos do século XX, condicionada a esfera de suas vidas privadas.

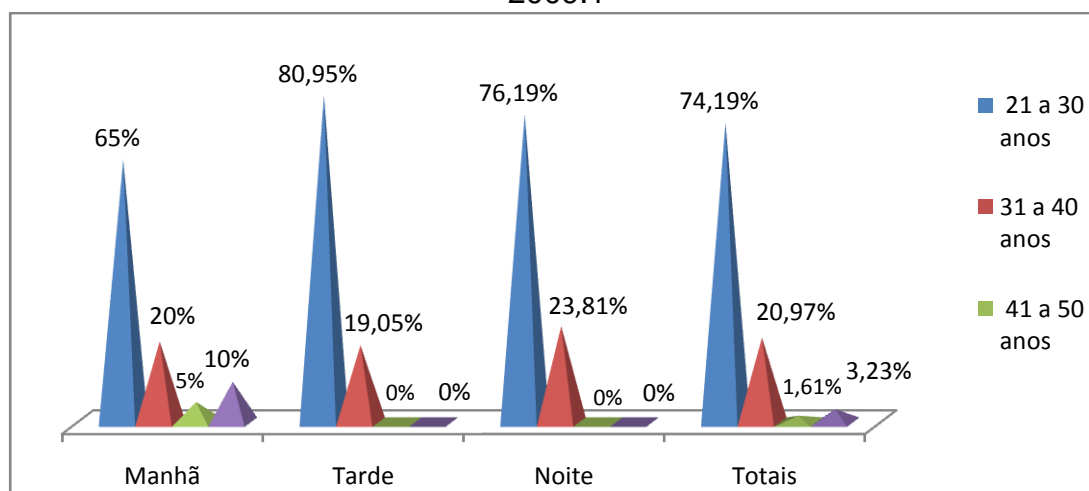
**Tabela 09** – Classificação Étnica das turmas do curso de Pedagogia 2009.1

Classificação Étnica	Turno			Percentuais
	Matutino	Vespertino	Noturno	
Parda/Mulata	9	11	6	41,27%
Branca	7	5	8	31,75%
Negra	5	5	5	23,81%
Indígena Oriental			2	3,17%
<b>Total Geral</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração da autora (2014).

A tabela 09 representa a classificação dos alunos e alunas docentes quanto à origem étnica. Os alunos (as) docentes que se declaram pardos/mulatos correspondem a 41,27% das turmas analisadas. Em seguida 31,75% dos alunos (as) se declaram brancos, 23,81% dos alunos/as se declaram negros/negras e 3,17% dos alunos (as) se declaram indígenas e representam o menor percentual entre os participantes deste estudo.

**Gráfico 03** – Classificação quanto à faixa etária das turmas do curso de Pedagogia 2009.1



Fonte: Elaboração da autora (2014).

Com base no gráfico 3 podemos observar que a idade dos alunos (as) docentes (62 alunos) das turmas analisadas correspondentes aos turnos matutino, vespertino e noturno em sua maioria, está entre 21 a 30 anos o equivalente a 74,19% dos alunos participantes. Já os alunos entre 31 a 40 anos somam 20,97% deste total e com uma representatividade menor para as idades entre 41 a 50 anos, equivalente a 1,61% e, para as idades entre 51 anos ou mais, a pesquisa revelou o percentual de 3,23% do público entrevistado.

Muito desses alunos (as) docentes fizeram parte deste público estudantil que frequentava as escolas públicas das redes municipais e estaduais de Alagoas, durante a crise da educação no Estado. Conheceram bem de perto as dificuldades enfrentadas por alunos e professores das redes escolares que lutavam por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Crise que continua a se retratar no âmbito educacional alagoano pela total falta de estrutura das escolas públicas, ausência de concursos públicos para professores<sup>19</sup>, como também, pela permanente carência de docentes para as diversas áreas do conhecimento, o que pode ser considerado como um dos fatores responsáveis pela perceptível lacuna na formação básica destes alunos docentes. Observamos que este fator emergiu como grande preocupação nas falas dos docentes da universidade, sujeitos de minha pesquisa de *Mestrado*, quanto ao perceptível déficit da escolarização dos alunos do curso de Pedagogia identificado nos estágios de regência desenvolvidos nas escolas campos de estágio.

---

<sup>19</sup>Considerando que vivemos um momento de grandes discussões e avanços a respeito da ampliação dos direitos da criança quanto ao acesso à primeira modalidade da Educação Básica - Educação Infantil no país, a cidade de Maceió - Estado de Alagoas continua a não cumprir com o que a legislação atenta. Em 27 de fevereiro de 2015 lança o Edital 01/2015 para Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de profissionais para a Educação Infantil, entre outros cargos, em atendimento as necessidades da SEMED – Secretaria Municipal de Maceió. Para tanto e contrariando a legislação nacional e a própria resolução 03/2014 que altera a Resolução nº 01/2003 COMED/MACEIÓ que fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Maceió (SME) prevendo a formação no Ensino Fundamental Completo para o cargo de Auxiliar de Sala. No entanto, a resolução 03/2014 no parágrafo 1º do artigo 20 ressalta que § 1º Os auxiliares de grupos ou turmas da educação infantil deverão possuir, no mínimo, a escolaridade de Ensino Médio com formação de professores em nível normal, sendo garantida a formação continuada. Havendo grande repercussão entre a sociedade civil organizada o cargo de Auxiliar de Sala foi excluído desse processo seletivo. Fonte das informações [http://comedmaceio-comed.blogspot.com.br/p/blog-page\\_12.html](http://comedmaceio-comed.blogspot.com.br/p/blog-page_12.html) ; [http://comedmaceio-comed.blogspot.com.br/p/blog-page\\_11.html](http://comedmaceio-comed.blogspot.com.br/p/blog-page_11.html) ; <http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Processo%20Seletivo%20Simplificado%20SEMED%20-%20Professor%20e%20Auxiliar%20de%20Sala%20-%20Edital%20n.01-2015/Edital%201.2015%20-%20Retificado%20em%2017.03.2015%20-%20Incluindo%20errata%2019.03.2015.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2015.



Dentre as falas dos docentes formadores da universidade havia o reconhecimento de que:

A própria avaliação do ensino na educação básica já demonstra que as zonas mais críticas de aprendizado são também, as zonas mais críticas na formação dos professores. Eu não ensino aquilo que eu não sei. Nós temos professores que não dominam conhecimentos que deveriam ser base para o seu próprio preparo profissional e esta tem sido a preocupação dos formadores. Nós temos que pensar de que forma o curso de formação de professores pode encontrar estratégias para sanar essas deficiências, ou suprir algumas limitações dos alunos que são da educação básica e que serão professores (EMÍLIA<sup>20</sup>, 2010).

Essas questões precisavam ser apontadas como elemento problematizador ao sobrepensar a formação do pedagogo que adentra o processo de universalização da educação básica com inúmeros desafios para o século XXI, posto que, como bem define Veiga (2009),

[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. [...] assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos. [...] é multifacetada, plural; tem início e nunca tem fim. É inconclusa e autoformativa [...] desenvolve-se num contexto de coletividade [...] busca a emancipação e constrói saberes e valores próprios [...] (VEIGA, 2009, p. 26-28).

Um campo que expressa tensões e prioridades no rever de questões básicas que deveriam ter sido superadas, mas, que ainda se encontram no cerne das discussões que problematizam o processo educativo, por se tratar do alicerce de toda a formação. Neste contexto, o déficit da formação inicial continua sendo deixado para a formação continuada resgatar.

Exemplo desse elemento problematizador da formação de professores aparece na fala seguinte:

Uma discussão presente no ENDIPE-2010 foi que com este currículo extenso [...] os professores da educação básica tem que ter um saber, um domínio e um conhecimento nas diversas áreas. Na língua portuguesa, na matemática, na história, [...], além das diversas áreas [...] que as leis regulamentam e que o professor tem que dominar. E o que vem acontecendo, por exemplo, é que o aluno está vendo a metodologia da matemática no curso de pedagogia e o professor formador (universidade) supondo que o aluno saiba a matemática, e muitas vezes o que o aluno

---

<sup>20</sup>Os nomes que aparecem nas citações são fictícios (Emília entre outros). São educadores e gestores do curso de Pedagogia, que exercem a docência e a gestão nos processos educativos em Alagoas e nos movimentos sociais e representativos de educadores. Sujeitos participantes de minha pesquisa de mestrado: O Docente do Ensino Superior no Processo de Reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas em 2006: Perfil Político-Formativo, Trajetória e Ações (2010).

docente sabe...é aquela matemática que aprendeu na educação básica muito mal, de quando ele foi alfabetizado nos anos iniciais e temos observado isto nos estágios da Pedagogia que acompanhamos. Nós estamos discutindo que é preciso que o professor da educação básica faça uma releitura, domine os conhecimentos que são básicos, embora não sejam aprofundados, mas, eles são necessários para que o aluno docente tenha propriedade da formação e o professor para ensinar precisa dominar isto e entender que nós não ensinamos o que nós não sabemos. Nós entendemos, por exemplo, que as dificuldades de nosso aluno docente estão na forma frágil como dominou a língua portuguesa, na forma como ele foi alfabetizado, mas, ele será o “*professor alfabetizador*” (EMÍLIA, 2010).

Se considerarmos que repensar a formação do pedagogo para o século XXI até então, prende-se às incertezas e fragilidades presentes no processo de escolarização destes alunos docentes, como poderemos avançar sobre as exigências que estão colocadas para o exercício da docência a partir da universalização da educação básica, se ainda precisamos conviver com reflexões de toda uma formação construída em bases positivistas, em que repensar saberes e metodologias a partir de um currículo articulado prevê uma ruptura em todo processo formativo?

Nesse processo, o “fator tempo” gera uma problemática exaustiva para a compreensão de novos conceitos, intencionalidades e incertezas que vão depender da análise de princípios, pressupostos metodológicos, resultados e procedimentos empregados no ato pedagógico, uma vez que “[...] os saberes são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável” [...] (TARDIF, 2002, 58).

Reconhecemos que há avanços significativos no pensar sobre a formação, mas, há resistências profundas no modo como se pretende formar. Essa questão tem sido alvo de discussões intensas nos diversos espaços formativos de interlocução educativa, que insistem em desvalorizar saberes e desconsiderar deficiências presentes nos sistemas sociais de formação. Desvalorizar e desconsiderar vêm se tornando uma constante “na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível” (Idem, 2002, p. 34).

O que traz para todo o processo formativo um prejuízo imenso para as atividades de formação e de educação que passam para segundo plano e deste modo,

[...] “o valor social, cultural e epistemológico dos saberes vai residir em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes

estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais pela comunidade científica em exercício”, [...] o que torna cada vez mais distantes “educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica [...] dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIF, 2002, p. 34-35).

Exemplificando a discussão que ora se constrói, identificamos movimentos de resistência que vêm resultando da conversão de interesses entre o Estado e a sociedade civil. Esses movimentos começam a fortalecer seu legado cultural e, assim, construir suas próprias identidades que começam a promover e problematizar o processo de formação seja de alunos docentes ou de professores/formadores.

Tivemos a oportunidade de constatar problematizações concretas sobre esse ressignificar do processo formativo durante a articulação dos trabalhos apresentados no VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – EDUCON – Sergipe- 2013 e que trouxeram grande contribuição a esse estudo, por meio de questionamentos potencializadores e necessários ao avaliar significativo da formação docente a partir do texto **Projeto Político-Pedagógico: Lócus de Interação Construtiva no Ensino Superior**<sup>21</sup>. Nesse colóquio, houve a exposição de muitos problemas relacionados à matriz curricular de vários cursos de licenciatura no Brasil, mas, o que mais chamou a atenção do público presente foi a exposição dos alunos do curso de licenciatura em Geografia – UFAL.

Esses alunos entrevistados na apresentação do trabalho trazendo para a discussão as dificuldades existentes entre: os componentes curriculares do projeto pedagógico do curso de Geografia, a organização dos saberes e metodologias dos professores na universidade e a forma como esses alunos graduandos, alguns já docentes em monitorias nas redes públicas dialogam com os componentes curriculares escolhidos para compor sua formação inicial no ensino superior. Visto que, toda essa interlocução, está relacionada diretamente com a qualidade do seu processo de escolarização na educação básica e o déficit desse processo de ensino-aprendizagem chegando à universidade. Esses alunos eram representados, naquele momento, pela maioria negra, pobre, oriundos de uma escola pública de baixa qualidade em Alagoas e que se sentem prejudicados no interagir com sua docência nas escolas e com os saberes e metodologias provenientes de sua

---

<sup>21</sup>O texto RIBEIRO, L. M. **Projeto Político-Pedagógico: Lócus de Interação Construtiva no Ensino Superior** encontra-se disponível no site do VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade.” [http://educonse.com.br/viicolquio/publicacao\\_eixos.asp](http://educonse.com.br/viicolquio/publicacao_eixos.asp)

licenciatura.

Os alunos graduandos do curso de Geografia relataram que, ao informar aos professores da universidade que o saber (conteúdo) em questão não foi trabalhado na educação básica, tal fato não encontrou espaço para diálogo, ou registro, que pudesse oportunizar futuras discussões e/ou que servissem de potencializadores ao rever ou ressignificar de práticas e saberes. Ao contrário, alguns alunos têm sido ignorados pelos professores formadores da licenciatura que se mostram indiferentes à problemática levantada.

Os relatos dos alunos docentes da licenciatura em Geografia colocaram que os professores formadores na universidade não sabem o que fazer como também, não demonstram interesse em aprofundar o conhecimento, ou criar alternativas que melhor atendam ao processo de ensino-aprendizagem com vistas à superação dessa defasagem na formação. Consideram que esses saberes (conteúdos) já foram amplamente discutidos na educação básica e a carga horária destinada aos componentes curriculares da licenciatura já é ampla demais. Logo, alguns docentes preferem ignorar qualquer possibilidade de uma ação minimizadora do distanciamento entre os saberes formativos da escola e os saberes da universidade, fato que foi exposto por outros graduandos de outras licenciaturas, como Matemática, Pedagogia e História, pertencentes a outras universidades e que conhecem bem esse cenário. O debate foi acirrado entre os alunos das graduações presentes, futuros profissionais da educação, alguns já exercendo a docência como monitores e estagiários e pouquíssimos professores efetivos das redes nas redes de ensino.

A mediação do GT 6 – Ensino Superior no Brasil foi composta por 2 docentes de universidades do sul do país, 1 mestrando do nordeste e 1 doutorando do norte do Brasil, com pouquíssimas experiências nos espaços escolares públicos, o que causou grande estranhamento por parte dos que participavam da apresentação dos trabalhos, quando a mesa demonstrou não reconhecer tal dificuldade.

A polêmica problematizou a questão, reafirmando nossas indagações de pesquisa, ao possibilitar formas de potencializar o diálogo para esse ressignificar sobre a formação inicial no Ensino Superior. Apresentando como ponto expressivo o refletir acerca dos saberes e metodologias que fundamentam a ação docente nos

cursos de graduação e a deficiência da formação básica dos alunos que chegam à universidade, posto que, pudemos constatar que esta tem sido uma constante no processo formativo de muitos alunos.

Outro momento bastante significativo que acrescentou informações aos nossos questionamentos ocorreu no VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares – 2013 – João Pessoa – Paraíba em que o trabalho **Projeto Politico-Pedagógico**<sup>22</sup>: Espaço de Interlocação no Ensino Superior – inscrito no GT -9 – Currículo e Educação Superior criou novas possibilidades para repensar a formação de professores.

O trabalho foi bastante provocador e se fortaleceu nos fundamentos e na organização do projeto político pedagógico, na perspectiva de Veiga (2012<sup>a</sup>), que o conceitua como um projeto em constante avaliação e capaz de promover rupturas epistemológicas. E, portanto polemizou a questão da interdisciplinaridade promovida pela universidade, ou seja, o diálogo entre os saberes da escola e os saberes da universidade.

Dessa forma questionamo-nos: Existe diálogo entre a escola e a universidade, no que diz respeito aos fundamentos presentes nas práticas docentes? De que forma um processo coletivo construído na diversidade e, portanto, que apresenta questões adversas, pode pensar sobre os avanços e retrocessos acerca dos componentes curriculares presentes na reformulação da proposta pedagógica se existem tantas questões de ordem sociopolítica, econômica e cultural, interferindo neste processo formativo? Como os professores formadores na universidade concebem a avaliação docente quando expõem seus saberes e metodologias à análise dos alunos docentes do curso? Há um consenso acerca do profissional que se pretende formar? Essa formação tem conseguido alcançar as necessidades dos alunos docentes? Os saberes dos alunos docentes que se constroem nas práticas cotidianas escolares são considerados saberes formativos a serem problematizados pelos professores formadores na universidade? Como se comportam os alunos docentes frente aos desafios da escola pública em Alagoas?

---

<sup>22</sup>O texto de RIBEIRO, L. M. GÓIS, I. D. **Projeto Politico-Pedagógico**: Espaço de Interlocação no Ensino Superior encontra-se disponível no site do VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES “CURRÍCULO: (RE)CONSTRUINDO OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO” UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS I JOÃO PESSOA – PB – BRASIL [http://www.vicoloquio.com.br/arquivos/GT09\\_10.pdf](http://www.vicoloquio.com.br/arquivos/GT09_10.pdf)

Durante as apresentações dos trabalhos e as conversas entre os pesquisadores que ali se encontravam, observamos que há um consenso em relação à disparidade existente entre o professor da universidade, que, em algum momento de sua carreira no magistério experienciou a docência em escolas públicas e aqueles que utilizam como aporte para a organização de suas práticas docentes apenas suas experiências teóricas.

São diferenças significativas no âmbito da formação, uma vez que, há um distanciamento e um estranhamento muito grande na relação entre teoria e prática, quando construída, distante das ações de pertencimento nos espaços públicos de educação, e que considera a diversidade existente na interlocução dos diversos sujeitos políticos coletivos se articulando ao trabalho pedagógico nas escolas.

Ainda que não possamos abandonar as discussões teóricas em detrimento das práticas, a interlocução desses sujeitos na ação pedagógica não encontra parâmetros para a revisão dos componentes curriculares elencados para a formação pedagógica na universidade, e nem tão pouco, consegue transformá-los em saberes escolares e/ou partes de uma matriz curricular que pode fundamentar a organização do trabalho pedagógico dos alunos docentes, quando esses componentes se organizam distanciados da realidade de nossos espaços escolares públicos.

Distanciados da realidade esses elementos curriculares são construídos por nossos alunos docentes, com vistas a atender seu cotidiano e sua relação com o meio. Estruturam-se por meio do diálogo individual, às vezes coletivo, mas, que se encontra unicamente presente nas habilidades de saber-fazer e saber-ser de cada um desses graduandos docentes. São elementos essenciais de suas práticas e que continuam desvalorizados por muitos espaços de formação no ensino superior.

A autora Léa Anastasiou (2007) traz uma contribuição a este debate quando ressalta que no projeto pedagógico também se discute a universidade submetida a um conjunto de regras e normas, uma entidade administrativa, compreendida de forma isolada, em que sua eficácia está atrelada a processos de controle como se esta fosse uma instituição empresarial.

Como uma instituição social, a universidade concebe o mercado como parte integrante desse processo que irá absorver o profissional formado nessa unidade, entretanto, com capacidade de compreender, intervir e interagir transformando o meio em que estará inserido.

Para tanto, será necessário que de acordo com Tardif (2002), [...] “as

múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes façam dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2002, p. 39).

O autor vem reforçar a necessidade de que os alunos docentes ou professores em exercício no espaço escolar, reconhecidos enquanto “grupo social e instância de definição e controle de saberes” venham a se impor e assim fortalecer sua interação nos espaços designados para o desenvolvimento de seu processo formativo. Considerando, antes de qualquer coisa, que esse fortalecimento deve estar embasado e problematizado na perspectiva de potencializar os componentes curriculares presentes na formação inicial em atendimento as questões presentes e desafiantes da organização de práticas e saberes nos espaços formativos, sejam eles nas escolas ou nas universidades. Dessa forma, os saberes e metodologias planejados por estes sujeitos políticos coletivos para a execução de suas práticas no cotidiano de suas escolas, serão legitimados, da mesma maneira como são legitimados os componentes curriculares presentes na proposta pedagógica dos cursos de formação no âmbito do ensino superior.

#### **4.1 Saberes e Metodologias para a EI: O curso de Pedagogia em Questão**

Após um longo período de indecisões sobre a identidade do curso de Pedagogia, tanto no que diz respeito ao estatuto teórico, quanto epistemológico, iniciamos a nova década no século XXI com diretrizes orientadoras. Essas diretrizes colocaram, para as universidades, desafios múltiplos, ao materializar e reorganizar conceitos e componentes curriculares capazes de formar inicialmente um profissional da educação que possa atender as proposições pertinentes ao processo de universalização da educação básica.

Novos debates surgem acerca da formação do pedagogo sedimentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, firmadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura –Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, fundamentada no Parecer CNE/CP 05/2005.

Essas novas regulamentações legais trouxeram novos contornos e

perspectivas para a formação de pedagogos que se organizou a partir dessas diretrizes. Entre os limites pré-estabelecidos verificou-se a articulação entre a docência, a gestão educacional, a formação para a cidadania e a produção do conhecimento na área da educação.

A reorganização do PPP do curso de Pedagogia no CEDU-UFAL trouxe para a discussão a demanda alagoana e o desafio de reorganizar componentes curriculares e eixos formativos e nestes, saberes, metodologias, linguagens e práticas para a formação do novo profissional da educação que atenda às diversas modalidades de ensino que compõem a educação básica, seguindo os ordenamentos propostos.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, CNE/CP 01/2006, p. 1).

Dentre esses ordenamentos, a preocupação com o aumento quantitativo e principalmente qualitativo, na estrutura e organização pedagógica que, seguindo as orientações das diretrizes curriculares elegeram como base da formação, a docência para a educação básica.

Entre os muitos desafios constitucionais e legais há a diversidade regional do país, a influência de contextos sociais, políticos, econômicos e culturais interagindo com a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas que se articulam com a organização ou a adequação das políticas públicas para a educação em cada região, e neste interstício, a conformidade dos cursos a essas orientações.

No caso do curso de Pedagogia da UFAL tínhamos muitas particularidades, e entre elas, um processo de sociabilidade em constante conflito entre rupturas e permanências conjunturais, logo, uma rede escolar com total falta de estrutura física e de recursos humanos para as diversas áreas.

Por meio do reconhecimento nacional do papel da universidade enquanto instrumento de transformação social, iniciamos um processo nacional de expansão do ensino superior no Brasil. Junto a esse movimento de expansão e acesso às universidades, a vertente predominante no debate nacional foi o alcance da educação superior pública e gratuita, visto que a marca do elitismo na educação superior ainda predominava e demonstrava ser um ponto extremamente excludente



da população em idade de acesso a este nível de ensino.

Através do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) – Lei 10.172/2001 fixam-se metas para o investimento, acesso e permanência de alunos na modalidade do ensino superior federal. Conseqüentemente, essa reestruturação necessitaria de um grande investimento nessa área, uma vez que seria importantíssima a ampliação da oferta de vagas para grande parte da população excluída. Nesse contexto o governo federal lança,

[...] o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096/2007, tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Também havia a possibilidade de criação de novos campus para o interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades. É importante ressaltar que o Reuni é resultante da tentativa do governo de atender às reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil pela ampliação de oferta de vagas no ensino superior federal. Dentre as entidades destacam-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra); e a União Nacional dos Estudantes (UNE) (BRASIL, 2014, p. 6).

Marcada por profundas mudanças sociais e acadêmicas a Universidade Federal de Alagoas assume a proposta de crescimento fortalecendo os pilares da instituição, voltados às dimensões de ensino, pesquisa e extensão, iniciando o atendimento à demanda da Comunidade Acadêmica e da Sociedade Alagoana.

Dessa forma, o Centro de Educação (CEDU), segundo Verçosa e Melo (2009), cresce institucionalmente em complexidade e responsabilidade. Associa-se ao setor de Educação Física e hoje agrega cinco colegiados e seus cursos: Colegiados de Pedagogia, Pedagogia à distância, Bacharelado e Licenciatura em Educação Física e o Programa de Pós-Graduação em Educação e seus respectivos colegiados e cursos de Especialização.

Também compõem a estrutura acadêmica do CEDU os Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão, que buscam fortalecer o atendimento a essa demanda, com a função de agir como lugar de cruzamento de conhecimentos e interesses interdisciplinares e interinstitucionais, gerando e lançando redes de complexidade de ações. Atualmente, após um esforço coletivo de elaboração do nosso Regimento Interno, sediamos a atuação dos seguintes Núcleos: o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), o Núcleo de Educação Ambiental (NEA), o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Alfabetização (NEPEAL) e o Núcleo de Avaliação e Gestão Educacional

(NAE), e dos recém-criados: Núcleo de Educação Inclusiva, Núcleo de Educação Infantil Inclusiva, Núcleo de Educação Física, Esportes e Lazer, Núcleo de Atividades Físicas, Saúde e Qualidade de Vida, que juntos agem na proposição, discussão, execução, avaliação, superação e renovação constante de nossos objetivos políticos e acadêmicos (VERÇOSA; MELO, 2014, p. 3).

O CEDU, em sua dinâmica política em Alagoas, é parceria constante nas diversas representações políticas e sociais no âmbito educacional. Atua no Conselho Estadual de Educação (CEE), no Conselho Municipal de Educação de Maceió (COMED), no Comitê Gestor do Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/AL/2006-2015), no Fórum Alagoano de EJA, no SINTEAL, na ADUFAL e nas diversas instituições que atuam em defesa conjunta dos interesses da população em seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, e de qualidade.

Com vistas a atender à missão institucional de interagir na realidade educacional do Estado de Alagoas, mediante a formação inicial e continuada de educadores, articulando as dimensões ensino, pesquisa e extensão, o Centro de Educação iniciou a ampliação nas áreas de formação do professor da educação básica, através de concursos públicos em acordo com as proposições do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI - 2007. As proposições do programa tiveram como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Segundo a proposta do programa,

o REUNI apresentou-se como a oportunidade que a UFAL necessitava para consolidar o seu crescimento e reafirmar o seu compromisso – enquanto instituição pública e gratuita - com a sociedade que lhe dá suporte e contexto. A presença da UFAL no território alagoano, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência, representa importante vetor de desenvolvimento de Alagoas, sobretudo por se tratar de um dos Estados que apresenta maiores indicadores de desigualdades do Brasil. Mas, ao mesmo tempo, significou enfrentar enorme desafio para exercer plenamente a sua missão social neste contexto periférico, de grandes limitações e precariedades (REUNI, 2007, p. 6-7).

Em meio a essas grandes limitações estaríamos, nós professores, frente ao desafio de acolher a demanda que se instalava em nossas escolas com o processo de universalização da educação básica. Ao incorporarmos os sujeitos políticos coletivos que até então permaneciam “invisíveis” ao sistema educacional, uma lacuna imensa se fez perceptível, e assim, novas provocações foram colocadas a formação de professores em nossos currículos. Currículos que hoje, conforme

Arroyo (2011), precisam incorporar os sujeitos, se enriquecer em busca de explicações e outros significados, que necessitam ir em busca de interpretar as experiências humanas, sociais, culturais tão diversas e tão desafiadoras aos espaços formativos, sejam de crianças ou de adultos.

Ao campo da formação de pedagogos, profissional que tem a docência como base de sua formação, e ainda, as demandas pertinentes à organização e gestão dos sistemas de ensino e processos educativos, essa orientação curricular propôs ordenamentos, quase impossíveis de serem atendidos de forma concreta, devido às especificidades de cada modalidade de ensino que contempla a Educação Básica, desconsiderando as condições reais de nossos espaços educativos. Dentre os vários ordenamentos propostos pelas diretrizes curriculares para a formação do pedagogo, (Resolução BRASIL CNE/CP 1/2006), o egresso do curso de Pedagogia teria em **16 incisos** previstos no artigo 5º as aptidões necessárias a esse profissional.

Dessa forma, a Universidade Federal de Alagoas, no intuito de fortalecer sua missão social, inicia no CEDU o processo de efetivação de docentes com formação nas diversas áreas do conhecimento, e assim, lança novos desafios e novas oportunidades ao repensar sobre a reorganização do processo formativo de pedagogos para o *espaço público* educacional de Alagoas.

Uma das áreas que mais se ampliou na proposta curricular do curso no projeto reformulado, pós-diretrizes curriculares nacionais, foi o campo de estudo para a Educação Infantil. Posto que, no projeto pedagógico do curso de Pedagogia anterior a Resolução BRASIL CNE/CP 1/2006, a área pertencia ao currículo complementar, com carga horária de 60 horas, sem prática, atendendo pela denominação de Educação Pré-escolar.

Apresentava como proposta de ementa,

[...] o estudo das teorias que fundamentam as propostas pedagógicas da pré-escola no Brasil, relacionado com questões curriculares, capacitação de profissionais de creche e de pré-escola, análise das contribuições das pesquisas e das avaliações de experiências desenvolvidas na área (PPP/CEDU/1993, p. 33-34).

Com a modificação desse cenário conjuntural a área da educação Infantil em meio aos debates e embates provocadores de um ressignificar sobre o processo formativo de crianças e de profissionais que se dedicavam a educação e ao atendimento da criança pequena ressurgiu com força total, no palco das políticas

públicas para a infância, demarcando no processo de universalização da educação básica um novo tempo. Esse novo tempo gerou novas demandas aos espaços formais de educação, agora, reconhecidos pelos marcos legais, o que trouxe a necessidade de um currículo repensado para dar condições pedagógicas de atendimento àqueles que seriam os responsáveis pela educação e o cuidado das crianças nos espaços institucionais infantis.

A crescente preocupação com o caráter quantitativo e qualitativo presentes na reformulação das matrizes curriculares dos diversos cursos de licenciatura no país, tendo em vista o processo de expansão do ensino, trouxe para a formação de pedagogos na Universidade Federal de Alagoas problematizações diversas à sua proposta formativa, a fim de integrar e superar os obstáculos nas mais variadas matizes.

Enfim, foi objetivo da equipe criadora propor uma formação de caráter inicial que acolhesse as particularidades da educação básica na gestão do espaço escolar público alagoano sem comprometer a organização dos espaços educativos. Logo, atender à demanda que o mercado de trabalho colocou para este profissional pedagogo, exigiu dos profissionais formadores uma análise minuciosa de uma possível *totalidade* dos diversos campos do saber, considerando a opção do Centro de Educação por uma formação para espaços escolares e não escolares, ou seja, uma formação docente para a gestão da escola pública.

A formação deste profissional da educação deveria se articular a uma gama de conhecimentos e habilidades, com uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja interlocução leva ao inevitável confronto entre o exercício da profissão, a formação inicial na universidade e os desafios colocados aos alunos docentes em suas salas de aula. Da mesma maneira, ao desempenho e organização do trabalho pedagógico, o reconhecimento da multiplicidade de saberes que interagem no cotidiano escolar e a interdisciplinaridade presente e necessária à reformulação desta proposta pedagógica. E ainda, associar-se às discussões que nacionalmente se organizavam pela grande polêmica que até esse momento, provoca estranhamentos quanto ao perfil desse profissional. Questão suscitada por pesquisadores da área que acabaram por não encontrar um denominador comum, quanto à formação desse profissional, gerando perspectivas distintas. De um lado, pesquisadores que juntamente com as discussões da ANFOPE elegeram como elemento norteador dessa formação a docência e de outro, pesquisadores que

entendem existir aspectos que se sobressaem à docência, portanto a formação do profissional docente deveria ser separada do profissional especialista (pedagogo), com defende Cavalcanti e Haddad (2015).

Em meio a essas ações, o olhar sobre a formação do pedagogo conseguiu ser mais interdisciplinar com a chegada de profissionais para as diversas áreas do conhecimento possibilitando assim, uma interlocução entre os diversos saberes e metodologias propostos, sem perder de vista o caráter teórico-metodológico necessário ao campo educacional compreendendo que a base da identidade desse profissional deve ser a docência.

A proposta de reformulação do curso segundo o PPP do curso de Pedagogia - 2006 se estruturou em conformidade a Resolução CNE/CP 01/2006 compondo uma carga horária de 3.500 horas distribuídas em 3 eixos formativos conforme quadros abaixo

**Quadro 2 – Eixos formativos**

<b>EIXOS</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL PREVISTA</b>
<b>CONTEXTUAL</b>	Compreensão dos processos educativos institucionalizados, considerando a natureza específica do processo docente, as relações ambiental-ecológicas, sócio-históricas e políticas que acontecem no interior das instituições, no contexto imediato e no âmbito mais geral em que ocorre o fenômeno educativo.	<b>780</b>
<b>ESTRUTURAL</b>	Saberes e práticas específicos à formação dos pedagogos aptos a atuar como professores na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.	<b>1.680</b>
<b>ARTICULADOR</b>	Processos concretos vivenciados pelos/as profissionais da educação no ato de planejar, coordenar e executar o trabalho educativo, tendo como produtos concretos por parte dos/as formando/as, planos integrados e ações de intervenção na realidade educativa.	<b>680</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>3140</b>

Fonte: PPP-CEDU-UFAL/2006

**Quadro 3 – Carga horária total por dimensão curricular**

DIMENSÃO CURRICULAR		CARGA HORÁRIA POR DIMENSÃO
Atividades Formativas	Componentes Comuns	2.340
	Componentes Optativos	160
Prática como dimensão dos saberes de natureza científico-cultural		280
Estágio Supervisionado		400
Outras atividades acadêmico-científico-culturais		200
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		120
CARGA HORÁRIA TOTAL		3.500

Fonte: PPP-CEDU-UFAL/2006

Para a compreensão dos totais de carga horária após a visualização do quadro por dimensão curricular podemos dizer que o curso de Pedagogia - UFAL apresenta uma carga horária que totaliza 3.500 horas distribuídas em 2.500 horas de atividades formativas e estas envolvem componentes comuns, totalizando 2.340 horas e optativos que totalizam 160 horas.

Inclui 280 horas de Projetos Integradores em que os alunos (as) têm a oportunidade de refletir sobre os elementos da prática pedagógica no contexto escolar, seguido de 400 horas de Estágio Supervisionado no qual os futuros pedagogos constroem e reconstróem ações educativas a partir dos saberes e metodologias vivenciados ao longo do curso. Acompanhado de 200 horas referentes ao Núcleo de Estudos Integradores e que se atêm à participação dos alunos (as) em monitorias, programas de iniciação científica, de extensão, entre outros, finalizando a distribuição da carga horária com 120 horas para a organização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A matriz curricular desse curso apresenta uma carga horária extensa devido à complexidade da formação, ressaltando que o curso noturno vem sendo prejudicado por ter um semestre a mais para sua conclusão, fato problematizador presente nas falas dos alunos docentes do turno noturno. Estes alegam ser insuficiente o tempo disponível para o estudo, uma vez que dedicam parte do dia as suas atividades laborais, seja exercendo a docência ou outras atividades.

Aqueles alunos docentes que tem como atividade laboral a docência

queixam-se da carga horária extensiva, da dificuldade de acesso às escolas, da falta de estrutura física, pedagógica e de recursos humanos, o que vem precarizando cada vez mais o trabalho docente.

Dificuldades ainda maiores surgem sempre que exercem sua docência em mais de uma escola e o número de atividades extras espaço escolar dobram de volume diariamente, como por exemplo: planejamentos que precisam ser organizados e refeitos quando necessário; tempo dedicado à organização das aulas e a correção das atividades dos alunos, uma vez que, existe a necessidade de um feedback “diário” ao aluno e a coordenação pedagógica.

No entanto, o repensar sobre a efetiva ação pedagógica, condição esta, fundamental para o rever e ressignificar de práticas, saberes e metodologias é reconhecidamente deixado de lado por muitos alunos docentes.

Paralelamente a isto, muitos não conseguem dedicar um tempo extra para os estudos, ou sentem dificuldades para melhor organizar-se, devido a compromissos profissionais, sociais ou familiares, o que, compromete bastante o desempenho acadêmico. Isto se deve também, ao desgaste físico e emocional presente no dia-a-dia da maioria dos alunos docentes, que reconhecem o sono e o cansaço físico e mental, como empecilhos reais e naturais, ao cumprimento de algumas atividades na universidade.

Do mesmo modo, a ausência de uma interação maior entre os alunos docentes, seus pares e os professores formadores do curso, bem como, a falta de estímulo proporcionado pelas condições de trabalho nas escolas e pela incompreensão das dificuldades presentes em um processo formativo dessa dimensão levam os alunos a desmotivação. Sentem falta de um tempo para conversar, trocar ideias e compartilhar angústias presentes no cotidiano de cada um. Situação esta, que leva muitos alunos docentes ao desânimo e a vontade de desistir do curso, mesmo, reconhecendo a necessidade de formação.

Neste momento, temos oportunidade de problematizar e potencializar novas questões a partir da proposta pedagógica do curso e das falas experienciais dos alunos docentes. Algumas questões vão exigir alterações em sua forma de organização administrativa e pedagógica, “resultando em novas formas de ensino, aprendizagem, metodologia e acompanhamento ou avaliação” (ANASTASIOU, 2007, p. 48).

Temos novos componentes curriculares que se apresentaram como avanços ou retrocessos na formação dos alunos docentes desse curso, considerando as competências e habilidades elencadas pelas diretrizes do curso de Pedagogia para a área da Educação Infantil e a formação de seus profissionais.

O processo formativo dos pedagogos deve, segundo o que especifica o Artigo 5º inciso II, entre outras questões atender [...], “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 01/2006, p, 02).

Não deixamos de observar que as diretrizes não são inespecíficas quanto à formação para o profissional da educação infantil, e sim, a docência para a educação básica. Fato que torna esse estudo extremamente relevante na proposição do diálogo legal, que muda o status dessa modalidade de ensino e provoca um ressignificar concreto quanto aos saberes e metodologias da Educação Infantil e as experiências com a organização do trabalho pedagógico desse aluno docente.

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, Alfabetização e Letramento, Saberes e Metodologias I e II, Corporeidade e Movimento, Jogos, Recreação e Brincadeiras, Arte e Educação.

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



**Quadro 4 – 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
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>			<b>320</b>

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

Se retornarmos ao início dessa discussão, poderemos perceber claramente que a proposta pedagógica do curso cresceu em quantidade e qualidade através dos novos saberes e metodologias para a área da Educação Infantil. Atualmente, nossa área de estudo apresenta 320 horas dispostas em saberes/componentes curriculares, haja vista uma melhor qualidade na formação. Estes componentes curriculares pretendem subsidiar, socializar e ressignificar as práticas que se organizam com crianças e, desta forma poder problematizar e ao mesmo tempo potencializar o processo formativo desses futuros pedagogos.

Corroborando o pensamento gramsciano precisamos entender que,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também; e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1995, p. 14).

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 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 eles estiverem, 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.

Temos que pensar de que maneira o curso de formação de pedagogos poderá sanar essas deficiências. Que estratégias ele poderá organizar para suprir algumas limitações dos alunos do curso de Pedagogia que vêm da educação básica e que serão, ou já são professores atuantes na escola?

A EI, alvo das políticas públicas na atualidade, vem demandar problemáticas efetivas e reais no trabalho do pedagogo com a criança pequena. Essas problemáticas fundamentam-se no reconhecimento do direito da criança como cidadã, como ser frágil e vulnerável a depender da situação socioeconômica em que esteja inserida. Assim como a igualdade de direitos para a mulher e conseqüentemente sua inserção no mercado de trabalho com profundas “mudanças

de atitudes, valores, práticas e papéis” [...] “no acenar de novas possibilidades de socialização inaugurando um novo conceito de atendimento infantil” (HADDAD, 2015, p. 4). Dentre essas e outras questões que colocam inúmeros desafios ao docente dessa faixa etária de ensino. Considerando, ainda, a realidade do espaço educacional em Maceió/AL que apresenta um quadro mínimo de creches e pré-escolas para o atendimento da criança.

Esta reflexão pedirá aos sujeitos envolvidos no processo formativo que se pronunciem e tragam seus conhecimentos ao movimento de repensar e ressignificar os saberes e as metodologias elencados para essa formação que deve atender às solicitações colocadas ao professor formador do século XXI.

Nesse sentido a avaliação desafia o professor formador a compreender esta matriz integrativa que se expressa na organização do trabalho pedagógico, discutido e desenvolvido nessa proposta de formação de professores. Vem deslocar o saber e a ação isolada do professor para um espaço compartilhado entre outros saberes e, portanto, para um espaço diverso onde tudo e todos estarão em foco, organizando e reorganizando os saberes e os espaços de forma individual e coletiva permitindo, assim, que a operacionalidade deste processo ganhe em tempo, quantidade e principalmente, qualidade.

Novas questões foram levantadas e uma nova análise é solicitada a partir da fala de outros atores deste processo. Esses não menos e/ou mais importantes do que os que participaram dessa reorganização, mas, alguém também em permanente movimento que vivencia no seu dia-a-dia situações concretas e relevantes capazes de trazer à discussão contribuições significativas ao ressignificar deste espaço de formação com avanços e retrocessos.

#### **4.2 Educação Infantil: Potencializadora de Possibilidades Pedagógicas**

Historicamente, a Educação Infantil vem se modificando no Brasil apesar dos inúmeros equívocos atribuídos a esta fase da criança. Desde a Constituição Federal de 1988, seguida do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 que a criança tem o direito à educação infantil reconhecido e legitimado.

Houve um grande avanço para a educação infantil no país e com o cenário modificado, novas demandas surgiram “ao atendimento das crianças em espaços

formais de educação e, conseqüentemente, à formação dos profissionais responsáveis pelo cuidado e educação nas instituições de educação infantil”, de acordo com Cavalcanti e Haddad (2015).

Essas novas demandas vêm problematizando a formação desses profissionais que precisam dialogar com diferentes infâncias sejam elas [...] “indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, da floresta” [...] “constituir pedagogias específicas” (BARBOSA, 2015, p. 8) [...] e dessa forma buscar valorização ao trabalho pedagógico que realizam na Educação Infantil sob as mais diversas condições.

Novos ordenamentos surgem e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – BRASIL LDB nº 9394/96 apresentou no Artigo 4º os seguintes ordenamentos:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

No entanto, mesmo existindo um consenso quanto à importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças e que a vivência escolar é parte essencial desse processo, ainda são tímidas as iniciativas para a área. Logo, não conseguimos caminhar muito quanto ao provimento do direito legitimado e, dessa forma, chegamos ao século XXI sem muitos avanços concretos.

Com a Lei nº 12.796/2013 conseguimos algumas modificações no **reconhecimento** da educação infantil como primeira etapa da educação básica e a **obrigatoriedade** de acesso ao ensino dos 4 (quatro) anos aos 17 (dezessete) anos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.”

Um aspecto muito positivo para a Educação Infantil enquanto meta da universalização da educação básica, foi a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007- substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Paradoxalmente, mesmo que desde 1996 o direito à educação gratuita e de qualidade para a criança da educação infantil estivesse legalmente garantido, a modalidade não foi contemplada pelo FUNDEF em 1998. Sem verbas para prover a modalidade de ensino, as crianças, mais uma vez tiveram seus direitos adiados e somente em 2007 o FUNDEB passa a atender a toda Educação Básica.

A sociedade civil (BARBOSA & ALVES, 2009); (KRAMER, 2014), começa a se mobilizar novamente e a estabelecer, junto ao Ministério da Educação, orientações para a melhoria da qualidade do ensino das crianças e em 1999 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI – BRASIL Resolução CEB nº 1 de 07 de abril de 1999, que hoje foi substituída pela DCNEI – BRASIL Resolução CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Acompanhada de outras orientações, tais como, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a modalidade e apresentando muitas contradições para a autonomia do

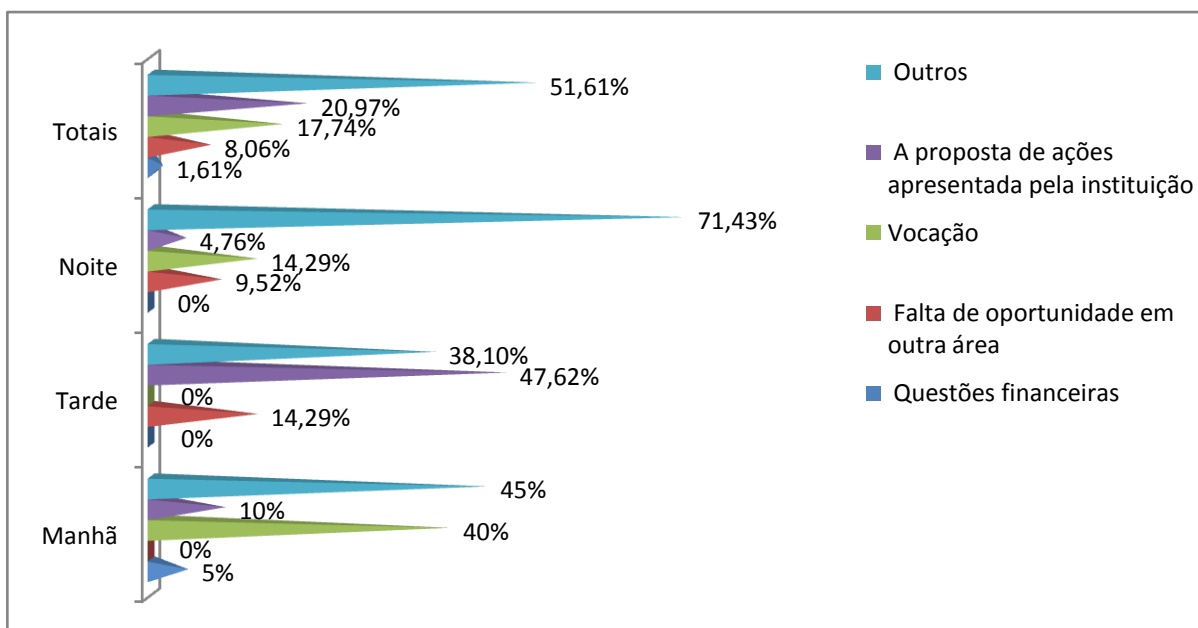
profissional da educação e para a organização do trabalho com as crianças.

Pensada para oportunizar o desenvolvimento de algumas capacidades nas crianças, a Educação Infantil continua a enfrentar vários dilemas, como, por exemplo, a falta de creches, pré-escolas e professores com formação adequada a essa faixa etária. A EI traz como proposta ampliar relações sociais na interação da criança com seus pares e com os adultos que a cercam, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, desde que se lhes permitam apropriarem-se das mais diferentes linguagens para se comunicarem.

Assim, em busca de elementos teórico-metodológicos significativos ao repensar da formação do pedagogo a partir da reformulação da matriz curricular do curso de Pedagogia, trazer o Projeto Político Pedagógico reformulado para o cerne deste estudo se fez extremamente relevante ao diálogo aqui proposto.

Uma das questões problematizadoras colocadas para os sujeitos dessa pesquisa diz respeito à relação dos alunos docentes com a profissão do magistério, o que os levou a decidir ou escolher o curso de Pedagogia como formação profissional. Que afinidades os alunos docentes têm com o trabalho pedagógico com crianças na escola pública?

**Gráfico 04 – Motivação para carreira de professor na educação básica**



Fonte: Elaboração da autora (2014).

Com base nos dados, podemos observar que entre os motivos elencados para a escolha dos sujeitos participantes de nossa pesquisa 51,61% alunos docentes registraram a opção **outros**.

Encontravam-se subentendidas (esclarecemos que essas alternativas foram construídas em conversa posterior com os alunos docentes) nessa opção as seguintes alternativas:

- a forte presença da profissão do magistério nas famílias desses sujeitos;
- a facilidade de absorção deste profissional pelo mercado de trabalho, mesmo considerando o magistério uma profissão desvalorizada;
- a baixa média exigida pelo curso de Pedagogia para o ingresso na universidade

Este último ponto nos deixou bastante preocupados quanto à consciência que os alunos têm sobre a baixa média exigida pelo curso de Pedagogia para o ingresso na universidade. Fato este que chamou a atenção de uma grande maioria na hora de escolher o curso que permitiria o acesso ao ensino superior, pois, naquele momento eles tinham consciência da deficiência da formação básica que alguns receberam na época de escola e que seria impossível conseguir aprovação em um curso que exigisse uma média maior.

Perguntamos se os alunos docentes entendiam que a “baixa média” atribuída ao curso como requisito para aprovação e ingresso na Universidade era sinônimo de um curso de baixa qualidade. Os alunos responderam que isto não era importante, mesmo que muitos deles se sentissem incomodados com os comentários de outras licenciaturas.

Outro motivo que aparece nas falas diz respeito à verdadeira aversão dos alunos docentes as disciplinas que hoje compõe as ciências da natureza, ou seja, física e química e ainda matemática. Alegaram ter muita dificuldade com cálculos e que essa situação foi presente durante toda a escola básica.

Houve ainda a menção à leitura e interpretação de textos. Muitos alunos docentes têm dificuldades para interpretar textos longos, outros, porém, não gostam de ler ou não tem tempo.

Característica muito presente na fala dos alunos do turno noturno que pela

observação no gráfico aparece como o turno que mais optou pela alternativa outros, uma vez que muitos são trabalhadores e já estiveram exercendo várias outras funções, muitas vezes mais desvalorizadas do que a atual, devido à falta de formação e assim, o magistério acabou sendo uma “boa” escolha.

Um pequeno número de alunos docentes manifestou saudades do tempo em que podiam separar algum momento do dia para ler, outros alegaram não terem recebido nenhum tipo de incentivo seja familiar ou da escola.

Perguntamos se tal fato repercute no processo formativo desses alunos docentes na universidade ou no momento em que organizam suas práticas e alguns responderam não entender qual a relação e que procuram fazer um bom trabalho na escola mesmo não encontrando tempo ou prazer pela leitura.

A **proposta de ações** ofertada pelo curso de Pedagogia foi eleita por 20,97% dos alunos docentes. Mesmo afirmando conhecer a proposta do curso os alunos (as) não compreendiam porque o curso “só” forma para a docência na educação básica, uma vez que a pedagogia empresarial é bastante requisitada nos dias atuais, bem como, a pedagogia hospitalar e por considerarem o trabalho pedagógico nas escolas públicas muito desgastante.

O item **vocação** foi escolhido por 17,74% dos sujeitos desse estudo. Muitos atribuem a vocação à influência da lembrança de experiências escolares na infância, outros se descobriram professores no dia a dia nas escolas e há os que se dizem felizes e realizados ao aprender e ensinar junto com os alunos.

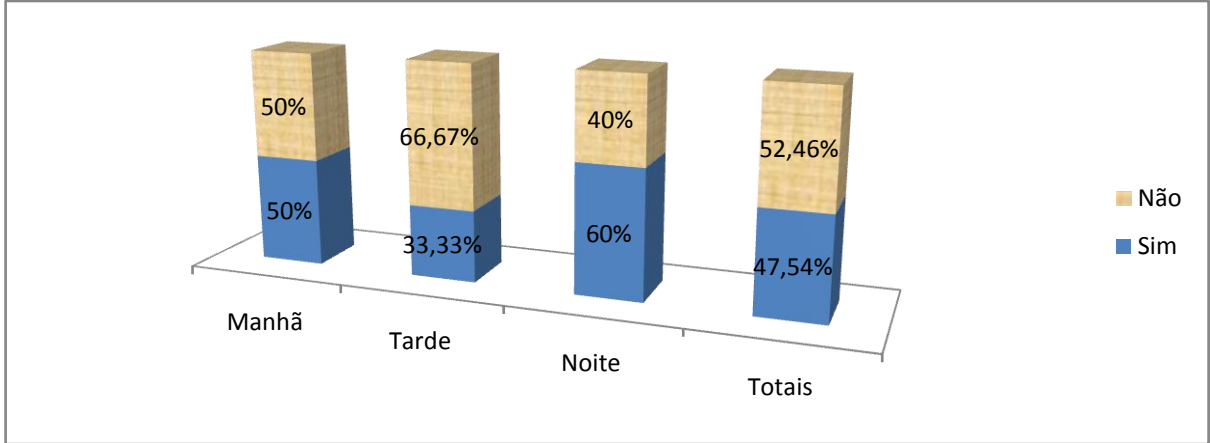
A **falta de oportunidade em outra área** foi eleita por 8,06% dos futuros pedagogos. Estes alunos reforçaram ainda que se nesse momento surgisse outra oportunidade de emprego e renda, eles não hesitariam em largar o curso ou se dedicar paralelamente à outra atividade profissional. Por fim, 1,61% do público entrevistado afirmaram que a escolha pela pedagogia se deu absolutamente por **questões financeiras** imediatas.

Por acharmos importante saber se era do conhecimento de todos os sujeitos participantes dessa pesquisa, que o PPP do curso de Pedagogia - UFAL assumiu como princípio básico diante da sociedade alagoana (atendimento a uma dívida histórica) a formação de professores (as) para o Estado de Alagoas e para as redes



públicas de ensino, os alunos docentes responderam:

**Gráfico 05 – Conhecimento do PPP do curso de Pedagogia**

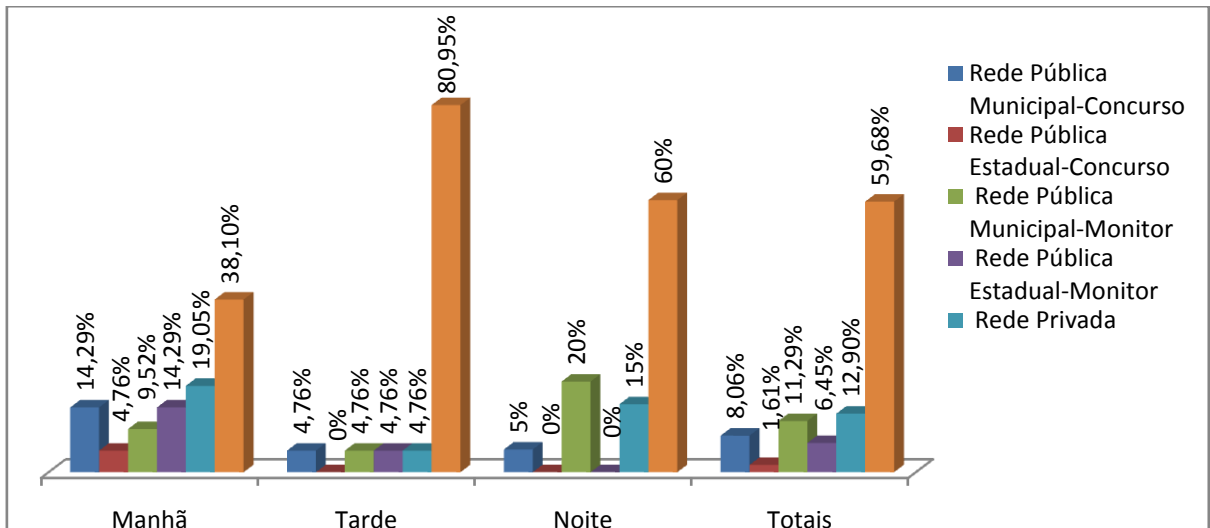


Fonte: Elaboração da autora (2014).

Constatamos que 52,46% dos sujeitos participantes desse estudo afirmaram **não** conhecer o PPP do curso de Pedagogia – 2006. A justificativa foi o desinteresse pela proposta. Os alunos docentes não achavam que conhecer o PPP é relevante. Contudo, 47,54% dos alunos/docentes confirmaram saber qual a proposta formativa do curso.

Ao analisarmos a empatia existente entre os futuros pedagogos do curso de Pedagogia da UFAL e a experiência docente que os mesmos tiveram durante o curso ou no decorrer de sua carreira no magistério, obtivemos os seguintes resultados:

**Gráfico 06 – Dados profissionais dos pesquisados**



Fonte: Elaboração da autora (2014)

O quesito **outros** atingiu 59,68%, o maior percentual com relação ao exercício da docência pelos alunos docentes do curso. Tal resultado traz prejuízos à profissão docente e promove a precarização da atividade. Envolve uma instabilidade financeira, profissional e, acima de tudo, emocional. Esses docentes exercem diversas atividades em instituições que não lhes garantem direitos trabalhistas básicos, o que reforça a precarização, fortalece o crescimento da informalidade, cria formas flexíveis de contratação e enfraquece o diálogo entre os movimentos de luta pela valorização do magistério e as políticas públicas para a educação.

Geralmente, essas instituições ao se omitirem das obrigatoriedades indicadas pela lei, apoiam-se no fato dos alunos docentes não terem formação em nível superior e, muitas vezes, ser esta a única forma de adquirir experiência na área.

Existem ainda as escolinhas de bairros que contratam sem que a remuneração atinja ao menos o salário mínimo, sem as mínimas condições de funcionamento em relação à estrutura física, espaços, materiais adequados, número de alunos por sala de aula, formação docente ou fiscalização. Como também, as aulas particulares e escolinhas de reforço, consideradas como necessário suporte a complementação do aprendizado proporcionado na escola pública, local cuidador das crianças em horário contrário a escola, uma vez que, ainda não oferece atendimento integral a demanda. Essas escolinhas também são consideradas protetoras das crianças, pois, as impede de ficar na rua, exposta a todo tipo de violência enquanto os pais trabalham.

Em seguida, este quesito, que vem acompanhado do item **rede privada**, informa que 12,90% dos alunos docentes se encontram na rede em melhor situação do que o quesito anterior. Estes estão em uma situação mais confortável por terem reconhecidos direitos básicos, embora muito longe de alcançar a valorização devida. Muitos encontram nas escolas privadas melhor estrutura física, material didático disponível e acompanhamento pedagógico.

A **monitoria municipal**<sup>23</sup> está representada por 11,29% dos alunos docentes

---

<sup>23</sup> Monitoria - Processo Seletivo para a contratação temporária de Monitores em diversas áreas da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas. Edital disponível <http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Monitor%20-%20Secretaria%20de%20Educacao%20de%20Alagoas%20-%202012/Edital%20Retificado%20-%2024%20de%20Julho%20de%202012.pdf>. Acesso 01/01/2015.

e apesar desses profissionais da educação exercer a função de docentes com as mesmas responsabilidades que professores efetivos, percebem o salário bem menor. Não podem ficar doentes, ausentarem-se por qualquer razão ou aderir a movimentos grevistas, na iminência de perderem o dia e serem descontados. A maioria não consegue permanecer na mesma escola por muito tempo, o que inviabiliza a criação de laços afetivos e sólidos com o ambiente escolar, característica tão necessária à qualidade do trabalho pedagógico e coletivo.

O **quesito monitoria estadual** compreendeu 6,45% do público entrevistado. Segue os mesmos direcionamentos da monitoria municipal com um agravante maior e salientado pelos sujeitos da pesquisa, pois, se organizam a partir de editais para contratação temporária, com inscrições pagas, e sem qualquer estabilidade trabalhista.

Os alunos monitores queixam-se também da forma discriminada como são tratados pelos colegas efetivos, visto que, em muitos casos realizam um trabalho pedagógico tão bom ou melhor que os seus colegas docentes das redes. Essa situação tem sido bastante comum e alguns atribuem a rotatividade desses prestadores de serviços, ao desinteresse da gestão em mantê-los compondo o quadro, o que inviabiliza vínculos afetivos de longo prazo. Condições estas, capazes de gerar, confiança, lealdade e compromisso mútuo. Possibilidades reais e significativas ao repensar da prática pedagógica e fomentar o trabalho coletivo que acabam não sendo fortalecidos.

Os alunos docentes efetivados por **concurso público na rede municipal** compreendem 8,06% dos sujeitos participantes desse estudo, contra 1,61% destes profissionais que representam a rede **estadual de Alagoas**.

O interstício de 10 anos de concursos na rede estadual e municipal de Alagoas vem contribuindo para a desvalorização da categoria dos profissionais da educação. De acordo com dados demonstrados pela autora Luiza Maria Cavalcante de Melo (2014m), economista do governo estadual, entre cinco capitais do nordeste (Aracaju, João Pessoa, Natal, Teresina, São Luiz, Maceió) analisadas, Maceió se aproxima da capital Teresina que representa 67,92% de seus professores com formação no ensino superior.

Segundo dados de 2011, a capital Maceió apresenta 68,82% de seus professores com formação nesta modalidade de ensino.

**Tabela 10** – Experiência na Educação Básica – Modalidade de Ensino

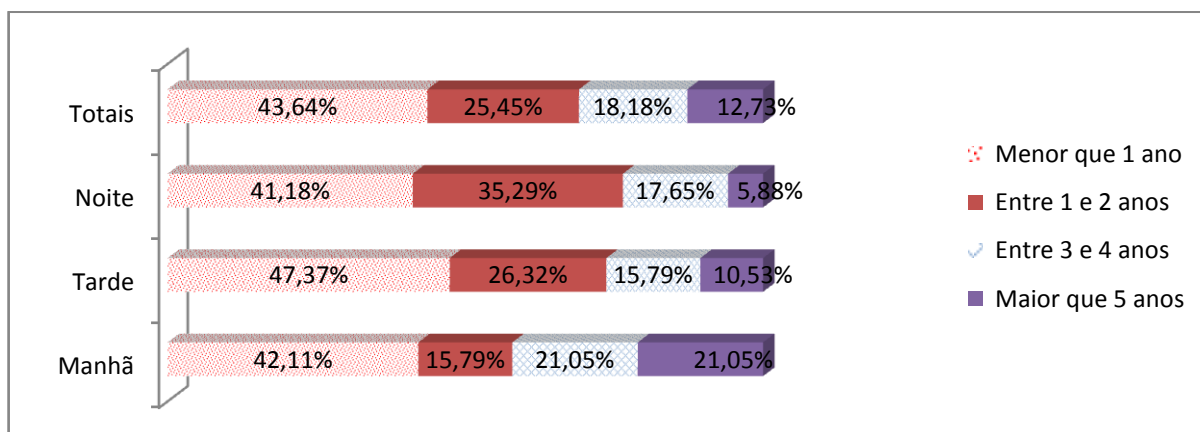
Modalidade de ensino	Turno			Percentuais
	Matutino	Vespertino	Noturno	
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	12	9	11	<b>41,56%</b>
Educação Infantil	10	12	6	<b>36,37%</b>
Outros	3	4	6	<b>16,88%</b>
Educação Jovens e Adultos	1	3		<b>5,19%</b>
Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)				
<b>Total Geral</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração da autora (2014)

O quesito experiência docente na educação básica correspondente ao **Ensino Fundamental** deteve o maior percentual dos sujeitos participantes desse estudo, representando 41,56%.

Na sequência, observamos a experiência na **Educação Infantil** equivalente a 36,36%, seguida da **Educação de Jovens e Adultos** com uma representatividade de 5,19%, finalizando as experiências nas diversas modalidades de ensino com o item **outros** apresentando 16,88% dos alunos docentes que exercem diversas atividades informais. Podemos exemplificar com as funções: estagiários docentes informais, professores que ministram aulas particulares em domicílio, apoio pedagógico, coordenadores, supervisores, secretário escolar, entre outros.

Por concordarmos com Tardif (2002) e entendermos que os saberes são temporais, se constroem e se organizam durante as experiências docentes, resolvemos identificar o tempo de experiência dos alunos docentes na Educação Básica e em seguida nas diversas modalidades de ensino.

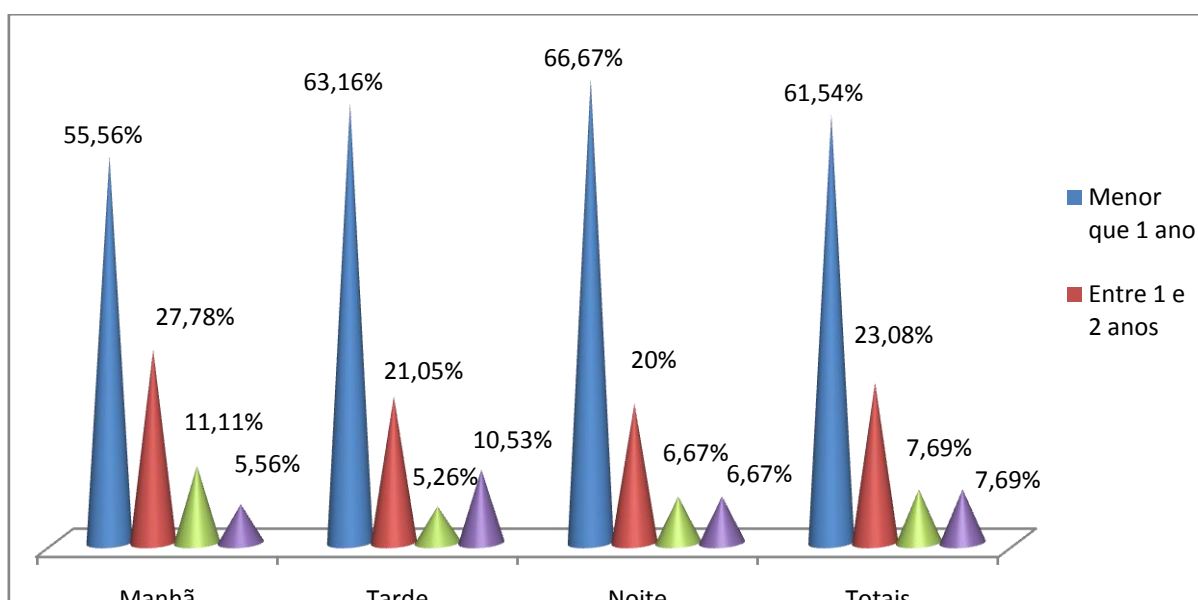
**Gráfico 07** – Experiência docente na Educação Básica

Fonte: Elaboração da autora (2014)

A experiência docente na Educação Básica dos alunos docentes do curso de Pedagogia pelo tempo **menor que 1 ano** representou 43,64%, seguido do espaço aproximado **entre 1 e 2 anos** representando 25,45%. **Entre 3 e 4 anos**, o percentual representou 18,18% dos sujeitos participantes, finalizando com o item **maior que 5 anos** com uma representatividade de 12,73% dos futuros pedagogos.

Considerando o objeto de nosso estudo - os saberes e metodologias para a área da EI - analisamos o tempo que os alunos docentes do curso experienciaram a docência com as crianças.

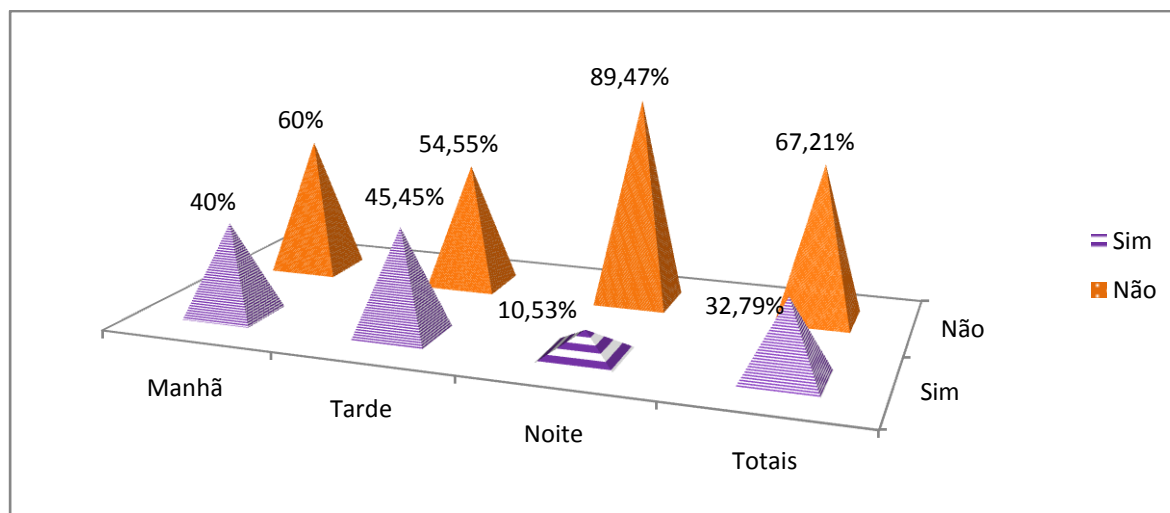
**Gráfico 08 – Tempo de experiência na EI**



Fonte: Elaboração da autora (2014)

O quesito **menor que 1 ano** de experiência na docência com crianças na Educação Infantil apresentou o percentual de 61,54%, seguido de 23,08% representando o período de experiência **entre 1 e 2 anos**. O período entre **3 e 4 anos** foi representado pelo percentual de 7,69%, por sua vez, o intervalo **maior que 5 anos** representado pelo percentual de 7,69%.

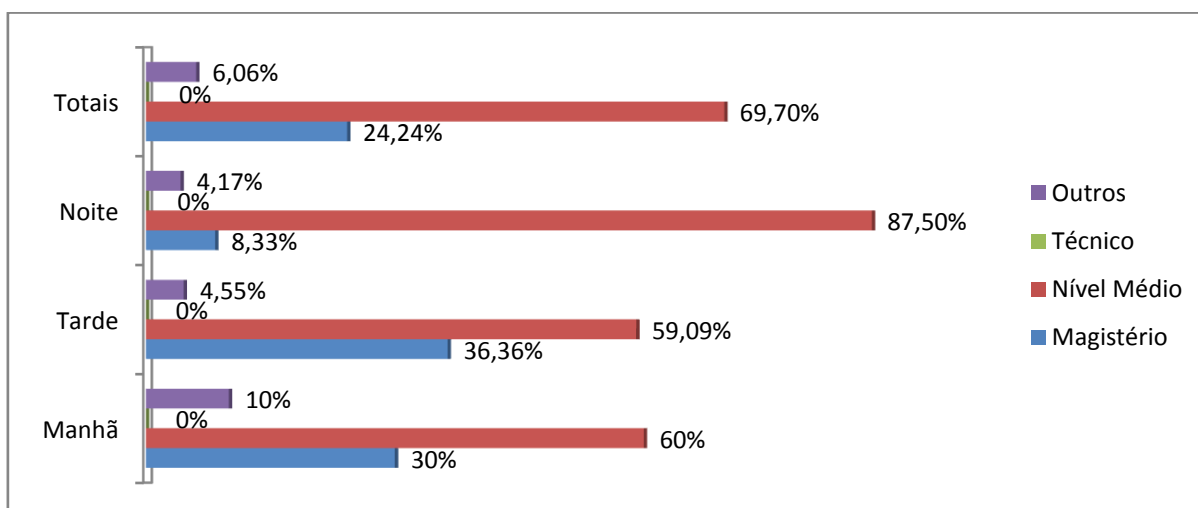
Para complementar nossa análise quanto à experiência profissional dos alunos docentes, perguntamos se haviam experienciado a docência antes de adentrarem a licenciatura em Pedagogia na UFAL.

**Gráfico 09 – Experiências docentes anteriores**

Fonte: Elaboração da autora (2014)

Foi possível verificar que 67,21% dos sujeitos participantes deste estudo **não** tiveram experiências docentes anteriores ao curso de Pedagogia, seguidos de 32,79% que **afirmaram** já ter desenvolvido atividades docentes antes da formação inicial no ensino superior.

Com o intuito de saber se existiram outras formas de experiência docente no processo formativo dos futuros pedagogos, analisamos as informações quanto à formação no ensino médio. Foi possível constatar que os alunos docentes, apesar de acolherem o magistério como profissão atual, e os inúmeros motivos que os levaram a tal escolha, como tivemos a oportunidade de observar anteriormente, o magistério não foi o percentual mais elevado.

**Gráfico 10 – Outras experiências formativas dos alunos docentes**

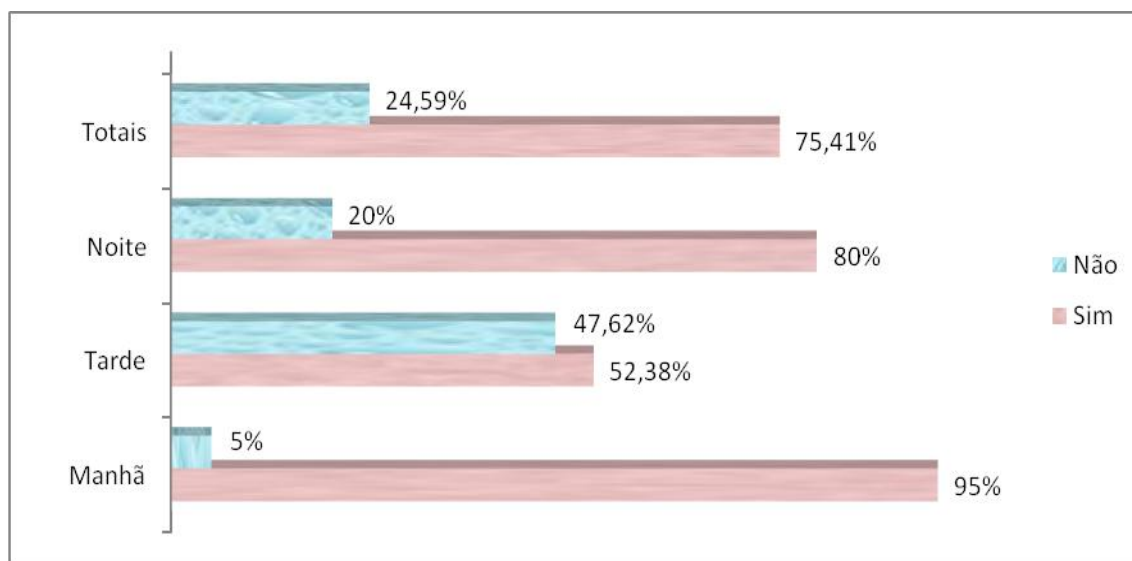
Fonte: Elaboração da autora (2014)

Considerando outras experiências formativas o **ensino médio** apresentou o maior percentual entre as opções elencadas no processo formativo dos sujeitos da pesquisa anterior à universidade, o que correspondeu a 69,70%. A segunda opção apresentou o percentual de 24,24%, referente à escolha dos alunos docentes pela formação em **ensino médio na modalidade do Normal**, considerando que a escolha pelo magistério em nível médio tem relação com algumas das proposições anteriormente elencadas pelos alunos docentes de Pedagogia. Finalizando a análise a opção por  **cursos técnicos** correspondeu a 6,06% das escolhas.

Neste cenário, os saberes e as metodologias construídos e organizados a partir das experiências docentes promovem as crianças a agentes problematizadores e potencializadores reais das práticas pedagógicas tensionadas pela realidade das escolas públicas em Alagoas. Logo, pelos saberes culturais próprios das crianças, pela interferência dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais no espaço da sala de aula, como também, na forma como é planejada a ação pedagógica do professor e no estranhamento ainda existente entre os saberes da universidade e os saberes da escola. Questões capazes de tornar ainda mais significativo o repensar sobre a formação dos pedagogos.

Nossa preocupação com esse ressignificar de saberes e práticas nos levou a questionar junto aos alunos docentes do curso de Pedagogia se era do conhecimento deles que a área da Educação Infantil havia crescido em quantidade e qualidade no que se refere aos componentes curriculares elencados para subsidiar a organização de suas práticas.

**Gráfico 11 – Ampliação dos componentes curriculares EI – PPP/2006**



**Fonte:** Elaboração da autora (2014)

O resultado acerca dos dados da pesquisa sobre a ampliação dos componentes nos permitiu verificar que 75,41% dos alunos docentes da licenciatura em Pedagogia demonstraram estar cientes da ampliação da área da Educação Infantil, apesar de que um grande percentual de alunos afirmou, anteriormente, desconhecer a proposta pedagógica do curso, contrariamente ao percentual de 24,59%, que informaram não saber nada a respeito.

Procuramos nos cercar de todas as informações necessárias para então problematizar e potencializar esse repensar a partir das informações e conversas informais com os alunos docentes e dessa maneira, refletir mais significativamente acerca da formação proposta pelo CEDU através do compasso e descompasso revelados pelos futuros pedagogos.

Tomando por documento orientador do processo formativo das crianças as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/CNE/CEB 05/2009), entendemos que este documento vem orientar o trabalho voltado à criança ao reafirmar a obrigatoriedade do Estado em garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Trouxe para a docência dessa faixa etária mais um desafio - o de tornar significativo práticas e saberes, tanto para a organização do trabalho pedagógico docente desenvolvido com as crianças, bem como para o reconhecimento necessário das **particularidades dos novos espaços e tempos infantis**.

Essa reflexão veio “assegurar” que se efetivem as propostas pedagógicas para a EI, considerando que a criança é reconhecida pela lei como

[...] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 05/2009, p. 1).

São essas interações, relações e práticas cotidianas que tornam esse espaço de interlocução coletiva, um espaço de múltiplos saberes e linguagens significativas ao ato educativo, em que crianças e professores são partícipes diretos deste processo. Para tanto, ressignificar saberes e práticas, segundo Alves e Ribeiro (2013), torna-se necessário, à medida que, em muitas de nossas ações estes pontos parecem contraditórios, uma vez que continuamos a elencar saberes e metodologias distantes do universo da escola e do universo infantil, ou, em que os professores não conseguem transformá-los em saberes significativos nas suas práticas. Ou,



ainda, em que professores definem uma criança ideal, em atendimento a projetos e programas institucionais que continuam a chegar aos espaços de formação, sejam na escola ou na universidade, sem uma avaliação mais criteriosa ou, muito menos, que venham permitir criticidade por parte dos envolvidos.

Os saberes e metodologias elencados para o trabalho com as crianças vêm definir que o trabalho pedagógico deve se organizar a partir da compreensão de que a criança é o centro desse planejamento curricular. Portanto, seus saberes e experiências vão interagir diretamente com os “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (idem, 2009, p. 1).

Diante de tal concepção de currículo, ampliar o entendimento acerca das respostas às questões abertas dos sujeitos participantes da pesquisa (complementando o roteiro das entrevistas), nos levou a escolha de um outro procedimento que nos possibilitou uma melhor exploração e aproximação do contexto analisado a partir das falas dos alunos docentes no curso de Pedagogia.

Dessa forma, antecedendo a análise das falas, a pré-análise já sistematizada a partir da modalidade de pesquisa Estudo de Caso foi mais uma vez fortalecida em sua relevância, uma vez que, para Bardin (2011), a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores atribuem valores a interpretação final do estudo. Considerando que essa etapa já vem sendo cuidadosamente explorada desde a pesquisa de mestrado, em que indícios da necessidade de continuidade de outros estudos já se faziam presentes.

Destarte passamos a analisar as falas nos utilizando das técnicas de análise do conteúdo de Bardin por compreender, como já explicamos anteriormente na introdução deste trabalho, que o mais importante em um processo de pesquisa dessa natureza, está na riqueza de informações que se encontram por trás das palavras não ditas.

A análise das comunicações e a ação de inferir<sup>24</sup> possibilitaram reconhecer e apreender as expressividades presentes nas experiências vivenciais dos alunos docentes como momento enriquecedor para o significar de realidades adversas.

Segundo Franco (2008) “esse procedimento tende a valorizar o material

---

<sup>24</sup>Segundo Steininger (2009) por ação de inferir entende-se “procedimento intermediário entre a descrição das características de um texto (primeira fase no tratamento de um texto) e sua interpretação (etapa em que ocorre a construção das significações).

analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo “latente” estipular, como parâmetros, **os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram produzidos**” (FRANCO, 2008, p. 16, *grifo nosso*).

A interlocução entre os saberes e metodologias propostos para a formação de pedagogos voltados a ação pedagógica com a criança pequena na educação infantil e a organização desse trabalho pedagógico pelos alunos docentes do curso de Pedagogia na escola, permitiu uma melhor busca de sentidos latentes nessa relação, levando-nos a dialogar com singularidades plurais presentes nas interações dos processos formativos de crianças e adultos.

Na possibilidade de problematizar e potencializar os saberes e práticas, em questão, organizamos quadros comparativos e de fácil visualização do “todo” através do agrupamento por proximidade de assunto que se construiu a partir das falas de 62 sujeitos participantes, em que, responderam a 9 questões abertas cada um. Totalizando mais de 500 respostas que se aproximavam e se distanciavam do objeto desse trabalho, mas, que mereciam ser analisadas, contextualizadas, selecionadas e organizadas em atendimento a proposta desse estudo. Uma multiplicidade de respostas que a princípio nos causou espanto, mas, que depois de várias leituras para fundamentação e entendimento do procedimento começaram a ganhar sentido.

Dessa forma a organização da análise seguiu as orientações de autores como Bardin (2011), Franco (2008) e Steininger (2009), os quais consideram como maior desafio ao pesquisador (superada a definição de referencial teórico), a escolha das unidades de análise, que segundo os autores dividem-se em unidades de registro<sup>25</sup> e unidades de contexto<sup>26</sup>. Por **unidade de registro** classificamos como a organização dos saberes e das metodologias e por **unidade de contexto** a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UFAL.

Dando sequência ao entendimento do procedimento de análise da multiplicidade das falas elegemos duas categorias<sup>27</sup> gerais que nos permitiram classificar e qualificar as respostas alcançadas pela interlocução dos sujeitos, uma vez que, de acordo com Franco (2008), *as categorias vão sendo criadas, à medida*

---

<sup>25</sup>Por unidade de registro entendemos ser a menor parte do conteúdo (palavra), cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.

<sup>26</sup>Por unidade de contexto entendemos ser o “pano de fundo” que imprimirá significados as unidades de registro.

<sup>27</sup>Segundo Franco (2008) por categorias compreendemos ser “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

*que as respostas surgem à luz das teorias explicativas.*

A primeira categoria proferida das falas recebeu o nome de **Prática Pedagógica**. Por prática pedagógica numa perspectiva interpretativa pretendemos dar significado as experiências vividas. Dessa forma, concentramos o olhar nos componentes curriculares presentes na formação do pedagogo que mais apresentaram relevância ao seu processo formativo no curso de Pedagogia da Ufal, nas ações efetivas e significativas junto as crianças pequenas no espaço escolar, bem como a problemática que surge deste diálogo potencializando a formação dos pedagogos.

A segunda categoria recebeu o nome de **Trabalho Pedagógico** por entendermos que suas bases estão ancoradas nos métodos, técnicas e avaliações na perspectiva da produção do conhecimento. Para tanto a interlocução entre os sujeitos, os saberes, as metodologias e o contexto social marcados por características da atualidade, vão interferir na forma como se organiza o diálogo tensionado por relações adversas, uma vez que, não se trata de um trabalho neutro.

Dando continuidade à nossa análise, 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 há 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. Estes saberes e metodologias compõem eixos do núcleo de estudos básicos do PPP/2006 (documento norteador deste estudo).

Os componentes curriculares Saberes e Metodologias da Educação Infantil I e II, Jogos, Recreação e Brincadeiras compõem o Eixo Estrutural da proposta curricular do curso de Pedagogia e fazem parte do Módulo Proposta Pedagógica: O Campo e as Bases da Ação.

Este módulo apresenta como concepção a

Análise crítica, no tempo e no espaço, das políticas e da gestão da educação institucionalizada, de suas bases legais, de seus fundamentos paradigmáticos, de seus impasses e desafios para uma formação cidadã, bem como estudo dos saberes indispensáveis ao exercício da docência. (UFAL, 2006, p. 38).

O componente curricular Estágio Supervisionado compõe o Eixo Articulador

e está no Módulo Planejando e Intervindo na Prática. Apresenta como concepção a:

Construção/reconstrução e desenvolvimento de ações educativas refletidas, autônomas, seqüenciadas e significativas, permeadas pelos saberes e práticas vivenciados ao longo do curso, que expressem o exercício da docência na gestão de sistemas, redes e unidades escolares e na regência das disciplinas pedagógicas em Nível Médio na Modalidade Normal, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFAL, 2006, p. 40).

Ambos os módulos encontram-se no eixo formativo do PPP\_2006<sup>28</sup> oportunizando a análise crítica e contextualizada da prática pedagógica. A observação, o registro e o planejamento remetem ao fazer pedagógico. Não há reflexão apenas teórica, uma vez que, a prática possibilitará caminhos.

Em análise aos componentes curriculares para a área da EI observamos, entre os alunos docentes, maior destaque para alguns saberes e metodologias conforme expressa a tabela abaixo.

**Tabela 11 – 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%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

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

<sup>28</sup> PPP\_2006

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. Consideraram-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.

Após a análise da escolha dos componentes curriculares, iniciamos a

organização de um quadro, que permitiu uma melhor visualização das categorias gerais e subcategorias. Estas subcategorias se construíram das ocorrências semelhantes presentes nas respostas das 9 questões abertas respondidas pelos alunos docentes dos três turnos do curso de Pedagogia.

Constituídas as categorias gerais: **Prática Pedagógica e Trabalho Pedagógico** podemos observar cada categoria geral e suas subcategorias, ou seja, 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.

Dessa forma observemos a tabela a seguir:

Tabela 12 – Categorias Gerais e Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Respostas (unidades de registro)	Ocorrências		
			Matutino (20)	Vespertino (21)	Noturno (21)
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Estágio Supervisionado	Espaço de aprendizagem	10	13	13
		Insuficiente	10	3	1
		Desconstrução de paradigma		5	3
		Avaliação das práticas			2
	Formação em Pesquisa	Experiência	7	6	3
		Sem experiência	13	15	19
	Relevância Pesquisa/Formação	Ampliar conhecimento	8	5	4
		Construir Novas Formas de Ensinar	2		3
		Conhecer o cotidiano escolar	2	5	1
		Não opinaram	6	13	13
TRABALHO PEDAGÓGICO	Sujeito Criança	Eixo Central do currículo	12	10	16
		Distanciamento da prática	4	6	2
		Outros		5	3
	Integração Escola – Universidade	Relação Teoria x Prática	6	2	16
		Educação Especial	5	7	2
		Problematização Práticas	7	9	3
	Saberes/ Metodologias	Norteadores da Prática	9	2	10
		Conhecer o cotidiano da criança	2		2
		Interação e Socialização da criança	1	12	2
		Geradores de Conflitos	7	7	2

Fonte: Elaboração da autora (2014).

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**. Para 36 alunos docentes (representados por turno no quadro acima)os estágios proporcionados pelo curso de Pedagogia - Ufal para a área de EI foram considerados:

[...] 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 choca. O estágio da educação infantil gerou um desconforto porque não tínhamos experiência e faltou um pouco de atenção da instituição (Alunos docentes – turno matutino).

A unidade de registro **Espaço de Aprendizagem** foi uma ocorrência ainda mais valorizada pelos alunos docentes do turno vespertino. Esses, o compreenderam como:

[...] oportunidade de entrar em contato com as crianças, estar com elas trabalhando e desenvolvendo projetos de intervenção. [...] foram produtivas as experiências do High Scope. As aprendizagens são socializadas nas salas se aulas, na qual as crianças vivenciam o seu cotidiano social na hora de brincar e assim temos a oportunidade de vivenciar a cultura de pares. Foi uma experiência nova que trouxe contribuições para meu conhecimento fazendo uma articulação com as disciplinas oferecidas durante o período (Jogos e brincadeiras, saberes da educação infantil). Muitos de nós estamos com crianças pela primeira vez e não sabemos como proceder. Para mim o estágio de educação infantil foi muito gratificante, pois, ao mesmo tempo em que levei a minha proposta de trabalho para a escola, que foi a literatura infantil, fui recebida bem, tanto pela professora, como a diretora [...] toda a experiência conseguiu atender as minhas expectativas. [...] deu outra visão de como se desenvolve a aprendizagem em cada fase da criança. [...] possibilitou ao sujeito interligar teoria e prática conhecendo um pouco da realidade das escolas municipais as quais certamente iremos atuar. Contribuiu bastante para que a prática pedagógica seja observada, vivenciando a rotina da sala de aula [...] trabalhei com as crianças com a poesia. Os resultados foram ótimos, as crianças usaram a criatividade, ludicidade, dialogicamente a partir do que foi trabalhado (Alunos docentes – turno vespertino).

A ocorrência **Espaço de Aprendizagem** foi recorrente também nas falas dos alunos docentes do turno noturno e dessa forma foi concebido como:

[...] de grande valia para a formação... [...]. Foi quando pela primeira vez entrei em uma sala de aula, no entanto, acho curto o tempo de experiência proporcionado por eles. [...] é uma experiência ótima e única uma vez que nós estudantes podemos lidar com a realidade de nossas escolas além de ter a certeza de que essa é a carreira que queremos seguir. Consistiu em uma grande oportunidade para colocarmos em pratica nossos conhecimentos, pois, trabalhamos uma área do conhecimento escolhida por



nós e fizemos nossas próprias metodologias desenvolvendo atividades. [...] a relação teoria e prática nos permitiu usar os conhecimentos teorizados nas disciplinas de Educação Infantil para desenvolver ações na escola (Alunos docentes – turno noturno).

A fala dos alunos docentes em grande maioria revalida o diálogo proposto por Pimenta e Lima (2013) e Mercado (2011) ao ressaltar que o estágio se constituiu como campo de conhecimento e, portanto, recebe o *estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental*. Organiza-se, enquanto experiência de aprendizagem na interação dos cursos de formação com o campo social, uma vez que, desenvolve práticas educativas e assim, expande o espaço de aprendizagem da profissão na formação inicial e na atividade de pesquisa. Entretanto, essa perspectiva de estágio não tem sido comum à maioria dos cursos de formação. Ainda ouvimos alunos relatar que é uma constante o desconhecimento (descumprimento), quanto à importância dessa interlocução entre a universidade e a gestão escolar (estranhamentos entre alunos estagiários e comunidade escolar), resultando no empobrecimento e na dissociação entre teoria e prática, fato que tem promovido grandes debates nos espaços de formação de professores. Mercado (2011) vem acrescentar que,

A finalidade do estágio consiste em proporcionar aos alunos uma visão reflexiva e um conjunto de saberes significativos sobre a realidade na qual atuará. Para tal, os alunos estagiários devem desenvolver postura e habilidades de pesquisadores, elaborando projetos que lhes permitam compreender, problematizar e intervir nas situações observadas. Aos professores orientadores competem mobilizar estudos que ampliem a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas instituições campo de estágio e, auxiliar na elaboração de projetos de pesquisa que são desenvolvidos após o estágio (MERCADO, 2011, p. 2).

Continuando o diálogo acerca dos saberes significativos para a realidade das práticas no espaço escolar infantil, a partir das experiências de aprendizagem proporcionadas pelos estágios, 14 alunos docentes elegeram em suas falas a unidade de registro **Insuficiente**. Dessa forma avaliam o estágio como:

[...] tendo grande papel na formação do pedagogo, mas, nosso estágio foi muito falho e muito limitado, precisamos de muita prática para aprender. Só a teoria não vai nos transformar em bons professores. São boas as experiências, porém há pouca contribuição por parte da escola campo de estágio. A escola dificultou nosso trabalho e deixou de nos dar uma oportunidade de ter uma vivência mais completa e significativa. [...] se os projetos de intervenção fossem realmente aplicados nas escolas pelos professores [...] o propósito maior do estágio, que é a troca, e a vivência com as crianças estariam relacionados diretamente com o desenvolvimento e aprendizagem. O estágio de forma geral trouxe uma contribuição positiva

para a nossa formação, porém, eu penso que deveriam ser mais organizados e aceitos nas escolas campo de estágio para um melhor aproveitamento e até mesmo, um melhor retorno as instituições que nos recebem. (Alunos docentes - turno matutino).

A unidade de registro **Insuficiente** também trouxe contribuições ao refletir sobre os estágios supervisionados, na perspectiva de poucos alunos docentes do turno vespertino ao considerá-los:

[...] muito rápidos e fracos. Não dá para a gente entender a prática com relação ao que aprendemos no curso. É pouco tempo. Posso dizer que o estágio em educação infantil foi frustrante devido aos acontecimentos que ocorreram. Visitamos três instituições e não aplicamos o projeto. Daí voltamos para primeira para realizar as atividades. Precisam ser pensados de forma mais dinâmica e serem reformulados, pois se tornam desgastantes e não nos deixam inovar. No fim acaba sendo frustrante e não se torna uma experiência gratificante e sim, aterrorizante. A experiência na escola normal é apenas uma pequena porcentagem de nossa área de atuação. Contudo áreas como educação especial e EJA precisam de um novo olhar. (Alunos docentes – turno vespertino).

A ocorrência **Insuficiente** se apresentou no turno noturno de forma bem sutil, mas, com um apelo significativo com relação ao comprometimento do estágio causado “*pela greve que a rede municipal enfrentou. Isso nos fez perder grande parte da experiência que poderíamos ter vivenciado. Faltou maior comprometimento por parte dos professores que acompanharam o estágio*” (Aluno docente – turno noturno).

A unidade de registro **Desconstrução de Paradigmas** surge das falas de 8 alunos docentes que perceberam que o componente curricular estágio supervisionado possibilitou:

Excelente oportunidade para compreender as necessidades do universo infantil e desconstruir práticas pedagógicas ultrapassadas e que ainda sobrevivem no ambiente da escola e no trabalho do professor. Rever planejamentos que nunca se modificam e romper com o autoritarismo dentro das escolas e que impedem dos professores e diretores entender que as crianças não são mais as mesmas. Paradigmas ultrapassados ainda envolvem os professores por medo de mudar. Os saberes da área da educação infantil permitiram que nós alunos do curso compreendêssemos como essas crianças se comportam, como brincam e como aprendem, ou seja, a aceitabilidade de estar em uma sala de aula sentado ouvindo o professor falar não existe mais. (Alunos docentes – turno vespertino).

Facilmente percebemos que o eixo dos estágios se “*amplia para além da prática docente, para a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização e sistemas de ensino, na comunidade e na sociedade*” (MERCADO,

2011, p. 3). Sendo assim, os alunos docentes do curso se preocupam com a forma como o espaço escolar ainda é tomado por dúvidas e por medos. Um dos itens elencados para compor o perfil do pedagogo na Ufal ressalta a capacidade de que este venha se construir na “participação da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (UFAL, 2006, p. 33).

A unidade de registro **Desconstrução de paradigmas** volta-se mais uma vez para a forma como a gestão das escolas se organizam e planejam seu espaço, uma vez que, as relações de poder estão imbricadas neste processo e “aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (GARRIDO; LIMA, 2013, p. 3).

Logo, os alunos docentes afinam o olhar de pesquisador e passam a perceber que:

Mesmo trazendo para os projetos preparados para serem aplicados nos estágios com a educação infantil, os conhecimentos teorizados aprendidos no curso, a presença de paradigmas ultrapassados no interior das escolas, impedem que possamos constatar que é possível mudar o sentido do trabalho pedagógico com as crianças. O estágio de educação infantil mostrou que hábitos antigos são difíceis de serem rompidos e sem a experiência de que é possível fazer diferente, com quem já trabalha há muito tempo com aquelas crianças fica ainda pior. Infelizmente muitas coisas que vimos na universidade “nunca” vão ser colocadas em prática, pois, a realidade das crianças nas escolas é bem diferente (Alunos docentes – turno noturno).

Dessa forma as relações de poder que se estabelecem em um espaço diverso como a escola e que busca a constituição de um “espaço democrático e coletivo” vão repercutir diretamente na organização do trabalho pedagógico e na forma como os saberes e as práticas vão se ligando e se moldando a essas posturas.

Nesse diálogo Pimenta e Lima (2013) vem contribuir quando anunciam que,

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequados, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos

quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 3).

O refletir sobre o aprender a fazer algo vai depender da forma como organizamos nosso saber. Neste processo estarão incluídos valores que atribuímos às coisas, em nosso caso, aos saberes e as metodologias que elegemos como relevantes ao planejamento de nossas práticas. Para tanto, precisamos compreender que o avaliar de nosso trabalho é essencial a forma significativa como poderemos dialogar com os contextos a que estaremos expostos.

A unidade de registro **Avaliação das Práticas** surge como ocorrência nas falas de poucos alunos docentes do turno noturno quanto à experiência que os estágios proporcionaram. Estes alunos docentes consideraram os estágios supervisionados um momento,

[...] em que o conhecimento adquirido no curso proporcionou a compreensão de que o trabalho do professor precisa ser constantemente refeito. Precisamos entender que nosso planejamento precisará ser refeito várias vezes e principalmente quando ele não dá certo. Às vezes pensamos em algo para fazer nos projetos de intervenção, mas, na verdade não conseguimos colocar em prática na escola. Às vezes porque a escola não tinha condições e às vezes porque as crianças nem ligavam. Eram muito bagunceiras e só queriam **brincar**. Eu não tinha experiência com crianças e assim o planejamento precisava ser refeito, mas, o tempo era muito pouco. A gestão da escola também não ajudou. (Alunos docentes – turno noturno).

As unidades de registro (mensagens) *Espaço de Aprendizagem*, *Insuficiente*, *Desconstrução de Paradigmas* e *Avaliação das Práticas*, que se organizaram a partir do olhar dos alunos docentes dos três turnos e que contemplaram a subcategoria **Estágio Supervisionado** começaram a provocar e potencializar a análise interpretativa das nuances que compõe a “gaveta” **Prática Pedagógica**. Nesse sentido a perspectiva interpretativa se fortaleceu para dar significado às experiências vividas e a interlocução desses momentos experienciais e os saberes presentes no processo formativo desses alunos docentes na universidade.

Neste contexto o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Ufal conceitua Estágio Supervisionado como,

[...] um campo de conhecimento e espaço de formação docente que deverá ter como eixo a pesquisa da prática pedagógica, envolvendo a organização e gestão de processos educativos escolares e não escolares. Desse modo, será concebido e organizado pela ação compartilhada de professores do curso, na tentativa de conferir unidade técnico político-pedagógica à formação profissional dos futuros pedagogos/as, estabelecendo estreita ligação entre teoria e prática e entre as áreas do conhecimento, ampliando a compreensão do campo de atuação e intervindo na prática educativa

(UFAL, 2006, p. 68).

Dando sequência a nossa discussão, a segunda subcategoria dialoga com o significado da pesquisa a respeito da prática pedagógica. Esta análise tão bem conceituada pela proposta curricular do curso foi chamada de **Formação em Pesquisa**. E assim, verificamos 16 ocorrências informadas pelos alunos docentes dos três turnos, correspondente a unidade de registro **Experiência** e 46 ocorrências informando **Sem Experiência**.

Claramente identificamos que as oportunidades de experiências em pesquisa durante a formação inicial do pedagogo são praticamente insignificantes. Apresentam ainda grandes prejuízos quanto às possibilidades de acesso a essa experiência a depender do turno que o aluno docente estuda. No entanto, os alunos docentes apresentaram uma consciência ampla acerca da importância da experiência em pesquisa, uma vez que, as intercorrências presentes nesse processo, são capazes de promover um repensar significativo sobre a prática pedagógica. Assim sendo, entendem a pesquisa para além da visão instrumental, por consequência, compreendem sua relevância na formação do pedagogo e na ampliação do espaço de aprendizagem. Dessa forma, os mesmos declararam que a experiência em pesquisa:

É uma oportunidade maravilhosa que o estudante tem de pesquisar sobre determinado assunto e refletir sobre ele colocando o seu ponto de vista e o ponto de vista de vários teóricos sobre o objeto pesquisado. É uma pena que esta oportunidade não seja para todos. Assim como no estágio, a experiência com a pesquisa na iniciação científica, também foi muito significativa na minha formação. (Alunos docentes – turno matutino).

A pesquisa proporcionou a formação continuada e a experiência com a sociedade. [...] Foi possível aprender e reconhecer em uma pesquisa questões éticas, a formulação de textos, como se comportar no campo de pesquisa e estas questões serão sem dúvida, válidas em meus trabalhos. [...] Evoluí muito como pesquisadora a partir das temáticas abordadas nos projetos de extensão. Minhas apresentações em congressos foram boas ganhando relevância acadêmica. [...] Trouxe experiências e conhecimentos que considero de suma importância para minha formação. Infelizmente não durou muito tempo, mas, gostei muito porque tem um diferencial interessante da sala de aula. (Alunos docentes – turno vespertino).

Quando indagados sobre o lugar que a pesquisa deveria ocupar na formação do pedagogo, os alunos docentes ressaltaram que,

A pesquisa é muito importante, deveria ser obrigatória e ocupar um lugar de destaque na graduação, pois através da pesquisa podemos fazer a ligação direta entre teoria e prática. [...] Todos deveriam ter a oportunidade de ser

pesquisador e estar sempre buscando novos conhecimentos para a sua prática e formação pessoal. Todos têm o direito a essa experiência e principalmente aqueles que desejam superar seus desafios na sala de aula, com as crianças grandes e pequenas, no seu trabalho diário e ajudando os colegas com dificuldades. (alunos docentes – turno matutino).

A pesquisa deveria ser vista como fundamental ao pedagogo na sua prática e na sua formação em que ela contribui significativamente com a forma de aprender a interagir e entender a situação a qual estamos vivendo. Infelizmente o currículo do curso, muito longo, não possibilita momentos de pesquisa. [...] Um olhar de destaque tanto a formação quanto a prática [...] maior criticidade nas relações teoria e prática. (Alunos docentes – turno vespertino).

A pesquisa ocupa o primeiro lugar e contribui muito para a nossa formação. Através dela podemos ter contato com a realidade. [...] É a busca do conhecimento e a possibilidade de aprender a fazer a relação com a prática na sala de aula e com as crianças e quanto mais conhecimento for adquirido melhor para a formação do pedagogo. [...] Deveria ter mais pesquisas e um maior número de estudantes na participação efetiva delas. [...] A pesquisa não deveria ocupar lugar nenhum e sim, fazer parte obrigatória da formação do pedagogo. Reconstruir e reeducar novas aprendizagens só se adquire com atividade de pesquisa e vivência. (Alunos docentes – turno noturno).

A unidade de registro **Sem Experiência** demonstrou um intenso descontentamento dos alunos docentes, quanto à falta de possibilidades de formação em pesquisa apresentadas pelo curso de Pedagogia. Os alunos sentem-se prejudicados de forma consciente, quanto à necessidade de se problematizar situações da prática no cotidiano das escolas, a partir do reconhecimento de que as ações experienciais de cada um é condição *sine qua non* para rever saberes e metodologias propostos pela universidade em um confronto construtivo para a organização efetiva das práticas a partir de um trabalho pedagógico significativo nas escolas.

Essa interlocução escola e universidade através de pesquisas que lançam o olhar sobre a prática pedagógica acabam por nos levar a compreensão de que as “nuances” que dialogam nesse universo amplo, em que os sujeitos desse estudo são partícipes diretos dessa forma de organizar práticas e saberes que já extrapolam o campo da educação, acabam por confirmar, que é imprescindível ao debate que, “especialistas das diversas áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional” dialoguem com essas questões (ANDRÉ, 2015, p. 3).

Desmembrando mais uma vez a categoria geral **Prática Pedagógica**, a terceira subcategoria recebeu o nome de **Relevância Pesquisa/Formação**.

Localizamos nas falas dos alunos docentes que a unidade de registro **Ampliar Conhecimentos** foi identificada nos três turnos do curso de Pedagogia. Desse modo a unidade de registro ficou compreendida como possibilidade de:

[...] Novos conhecimentos e novas formas de enxergar os problemas do cotidiano escolar ampliando nossa formação. [...] essa experiência é extremamente significativa. [...] propõe uma ação que intervém junto com a escola. Isso sempre revendo nossas ações, nos estimula a pesquisa e nos favorece a ser um professor pesquisador. Ao participar de um projeto de pesquisa você amplia seu olhar no que diz respeito às questões teóricas e práticas que o curso às vezes não proporciona (Alunos docentes – turno matutino, vespertino e noturno).

Uma atenção especial para a ampliação do conhecimento desse aluno docente, que através da experiência na pesquisa, conseguiu desenvolver criticidade ao contexto em que esteve envolvido, compreendendo, problematizando e dialogando com a necessidade de intervir na situação observada. Uma vez que, emerge das experiências vivenciais, para Mercado (2015), estudos que “ampliem a compreensão das situações vivenciadas [...] durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica cujo cerne é a pesquisa” (MERCADO, 2015, p. 2).

A pesquisa que estou participando é de um observatório alagoano em EJA no qual envolveu a formação de leitores e o que trouxe de contribuição foi que pude entender melhor os sujeitos da EJA. [...] Comecei a entender e relacionar os indicadores da educação. E como a mídia gosta de procurar culpados e culpar também os professores pelo fracasso. Foi muito importante e preocupante também, pois os dados revelaram o baixo índice de alfabetização, e como são jovens os meninos que chegam a EJA, por diversos motivos, nos fazendo pensar qual prática adotar e quando escrever em sala. Autonomia, maior gama de referências e correlação da escola básica com a universidade, dentre outros foi meu aprendizado. (Aluno docente – turno noturno).

As ocorrências nas falas dos alunos docentes elegeram a unidade de registro **Construir Novas Formas de Ensinar** a partir da compreensão que tiveram sobre a relevância da pesquisa na formação do pedagogo. Conseqüentemente acentuaram que:

[...] A pesquisa é um lugar de investigar e assim, auxilia o professor a ser um eterno questionador e pesquisador de problemas, mas, problemas que o tornam, um pensador de sua própria prática. Só assim poderemos descobrir o que há de errado no trabalho que fazemos e que as crianças não gostam. Ou será que não gostamos de ensinar as crianças. Só desse jeito, fazendo e refazendo e depois discutindo com outras pessoas é que poderemos encontrar novas formas de ensinar. Não temos muitos momentos de pesquisa e desse jeito, não entendo como a teoria vai caminhar junto com a prática. (Alunos docentes – turno noturno).

A unidade de registro **Conhecer o Cotidiano Escolar** possibilitou que pudéssemos perceber como os alunos docentes do curso se preocupam com a forma como precisam conhecer os *novos espaços e tempos* das crianças. Como é necessário planejar e replanejar sua ação pedagógica diariamente, uma vez que nem sempre, apesar de já exercerem a docência nos diversos espaços educativos, (como já conversamos em momentos anteriores do texto), muitos alunos docentes não sabem como organizar saberes e práticas significativos para crianças. Sentem grande dificuldade em lidar e dialogar com elas, mesmo que reconheçam que a brincadeira é algo vivo e presente no cotidiano das escolas, mas, que esbarra constantemente nos currículos, nas avaliações, nas práticas pedagógicas e seus planejamentos, na incompreensão desses novos espaços e tempos da criança e na própria formação.

Na própria unidade de registro **Avaliação das Práticas**, já foi possível perceber que os alunos docentes têm muita dificuldade de entender que a ação da brincadeira no espaço infantil, faz parte natural e significativa, do momento de aprendizagem das crianças, uma vez que, a própria DCNEI (BRASIL CNE/CEB 05/2009) traz como eixos articuladores desse documento, as interações e brincadeiras.

Nessa incompreensão, a ação da brincadeira deixa de ser um indicativo das diversas formas e possibilidades de se potencializar as interações, independentemente do contexto em que esta situação esteja ocorrendo e ainda, de quem esteja envolvido no cenário em questão. Compreender o conceito de interação, para Oliveira (2014), como ação que vai se organizando entre pessoas é fundamental, assim como, reconhecer o protagonismo das crianças, acolhendo a forma de ver o mundo de cada uma delas. O universo infantil rico em potencialidades e possibilidades pedagógicas precisa reconhecer a criança sujeito de todo seu processo formativo e assim afastar os estereótipos de “criança indisciplinada” da EI.

[...] Todos os alunos deveriam ter a oportunidade de aprender com a pesquisa. [...] a pesquisa é um componente curricular importante para a formação do educador. Deveria dar maior relevância à postura do docente na sala de aula, na relação com o outro (criança), demonstrando quais as estratégias poderiam ser usadas no trabalho com as crianças por exemplo. (Alunos docentes – turno matutino e vespertino).

[...] No meu ponto de vista deveríamos ter experiência com crianças de 0 a 5 anos da educação infantil. O estágio é muito restrito e a duração é mínima. A pesquisa deveria ser uma ferramenta de trabalho indispensável



para o pedagogo investigar e tentar solucionar para a sociedade várias questões encontradas no ensino e na aprendizagem das crianças que às vezes nos deixam incomodados. (Alunos docentes – turno noturno).

Sem uma releitura desses processos de formação que desconsideram as linguagens (as interações, as brincadeiras, o corpo e movimento, a música, as artes entre outros) que dialogam com o universo infantil e em especial com o cotidiano, com as expressões culturais das crianças, ou dos professores, não conseguiremos ter em vista processos de formação educativos de qualidade, (sejam de crianças ou de professores), em que as relações e interações humanas, portanto, subjetivas, plurais e singulares, não sejam reconhecidas nos espaços de discussão e nem tão pouco, enquanto saberes formativos necessários a este ressignificar.

Complementando nosso diálogo Ludke E Cruz (2005) acrescentam que,

[...] a formação para a pesquisa tal como acontece, quando acontece, tende a gerar nos professores representações sobre a pesquisa impregnadas pela conotação acadêmica, não deixando muito espaço, nem estofo, para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões diárias das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem nortear toda forma de pesquisa (LUDKE ; CRUZ 2005, p. 11)

Logo, o sentimento de pertencimento dos protagonistas dessa ação significativa, crianças e alunos docentes, continuam a enfatizar as dificuldades que encontram ao chegar às escolas. Desse modo, reproduzem processos formativos alicerçados pela estranheza, pela falta de experiência nesses espaços, em que a formação em pesquisa, ou uma maior carga horária em estágios, sem comprometimento das áreas teóricas poderiam oportunizar.

Seria muito bom que a relação do professor com a pesquisa não se restringisse apenas ao papel de fornecer dados que vão contribuir para o trabalho de outros investigadores, mas fosse acrescida da investigação crítica relativa aos problemas da própria prática profissional” (LUDKE; CRUZ 2005, p. 11).

Dessa forma, podemos entender que a categoria geral Prática Pedagógica e suas subcategorias vieram fazer despontar desse cenário, e assim, do diálogo entre os alunos docentes e os componentes curriculares para a vivência com a criança pequena, situações reflexivas ao repensar sobre o processo formativo desses sujeitos quando compreende que,

O brincar, forma natural de experiência e expressão da criança, sobretudo da criança pequena, é paradoxal e culturalmente adquirido, transmitido e

experienciado. Transitar sobre o paradoxo do natural e do cultural no universo lúdico da infância é fundamental para o profissional da Educação Infantil (PARALAPRACÁ, 2015, p. 11).

Prosseguindo nessa interlocução que continua tomando os componentes curriculares para a área da educação infantil e o universo lúdico<sup>29</sup> da infância, na qualidade de potencializadores e problematizadores de questões pedagógicas, que estão a emergir 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).

No **Trabalho Pedagógico**, reconhecemos que suas bases estão ancoradas nos métodos, técnicas e avaliações na perspectiva da produção do conhecimento. Para tanto a interação entre os sujeitos, os saberes, as metodologias e o contexto social marcados por características da atualidade vão interferir na forma como se organiza o trabalho e o diálogo tensionado por relações adversas, uma vez que, não se trata de um trabalho neutro.

Reconhecendo a relevância de tornar significativos os saberes e metodologias que compõe a formação do pedagogo e assim, a organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, entendemos que,

Torna-se imprescindível que a formação desse profissional seja implementada a partir do reconhecimento das potencialidades e as peculiaridades da criança no cenário do século XXI, criança esta situada em um mundo globalizado, com novas relações de trabalho, novos contornos nas relações familiares. Época em que o reconhecimento da diversidade social, cultural e econômica das populações infantis têm se tornado tema relevante de discussões em nossa sociedade. Aspectos relacionados ao cuidado e educação desses sujeitos, que ascenderam nos documentos

---

<sup>29</sup>Mesmo 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.

legais ao lugar de cidadãos prioritários, históricos, pessoa capaz e competente, produtor e produto do meio em que vivem, remetem à necessidade de se compreender com clareza o perfil do profissional da EI e a urgência de uma formação que possa atender as necessidades formativas infantis (CAVALCANTE; HADDAD, 2015, p. 4).

Em atendimento às necessidades formativas infantis e aos desafios colocados para a formação desse pedagogo, lançamos a essa discussão, a seguinte questão: Nos saberes/componentes curriculares para a Educação Infantil que estão na matriz do curso de Pedagogia, que espaço ocupa o sujeito criança? A criança tem suas particularidades reconhecidas nestes componentes curriculares?

A partir desse questionamento, a categoria geral **Trabalho Pedagógico** elegeu a partir das falas (ocorrência de semelhanças) dos sujeitos dessa pesquisa, as subcategorias **Sujeito Criança, Integração Escola Universidade e Saberes/ Metodologias**.

A subcategoria **Sujeito Criança** trouxe como maior ocorrência a unidade de registro **Eixo Central do Currículo**. Para 38 alunos docentes do curso de Pedagogia – UFAL,

A criança é o centro e o professor deve ser um mediador de saberes, [...] levando em conta cada particularidade da criança, pois, cada uma tem seu tempo e forma de assimilar. [...] Tem vontades e precisa ser respeitada. O professor deixa de ser o centro e dono do conhecimento. A criança tem suas particularidades como objeto de pesquisa [...] Na matriz curricular do curso está explícito a relevância que devemos dar a criança como sujeito. E como o currículo deve ser elaborado de acordo com a necessidade dela e não da escola como na maioria das vezes acontece. [...] O currículo do curso trouxe saberes capazes de proporcionar uma prática inovadora, levando em consideração as necessidades, dificuldades e faixa etária da criança (Alunos docentes – turno matutino).

A unidade de registro **Eixo Central do Currículo** reconheceu a criança sujeito problematizador e potencializador de saberes e práticas presentes na proposta pedagógica do curso e esteve muito presente nas falas dos alunos docentes do turno vespertino como podemos verificar a seguir:

Na matriz curricular do curso de Pedagogia da Ufal a criança é sujeito ativo na sua aprendizagem. [...] a criança é vista culturalmente em suas peculiaridades, ou seja, é trabalhada a sua própria cultura levando-se em consideração que ela não é uma tabua rasa e que ela constrói conhecimento. [...] A criança é objeto de aprendizagem, de análise e observação [...] e suas singularidades são consideradas como situação problema a serem refletidas. [...] Com certeza ao decorrer do curso as disciplinas voltadas à educação infantil tiveram como principal objetivo trazer para o curso a importância do reconhecimento das particularidades das crianças e as formas mais coerentes de lidar com o seu “processo de escolarização”. [...] Um sujeito ativo, produtor de conhecimento e que

interfere no meio onde vive. A criança é sujeito ativo, pois, apesar de trabalharmos com o coletivo estamos lidando com unidades que compõe esse todo (Alunos docentes – turno vespertino).

A ocorrência **Eixo Central do Currículo** também esteve presente nas falas dos alunos docentes do turno noturno. Estes conceberam a criança enquanto,

[...] principal foco destes saberes, pois, com muita clareza são evidenciadas como ser social e de direito e, portanto devem ser percebidas em suas especificidades. A criança é um sujeito em desenvolvimento e que precisa ter suas particularidades reconhecidas. A mesma tem grande visibilidade no curso e na minha formação teve lugar de destaque. Os professores que me orientaram trataram o sujeito criança como cerne da educação infantil (Alunos docentes – turno noturno).

Uma vez que a criança é reconhecida pelos saberes e metodologias dessa proposta pedagógica, como podemos observar na fala dos alunos docentes e ainda, sujeito de direitos, produtora e produzida na cultura, objeto de pesquisa, problematizadora e potencializadora desse repensar acerca da organização do trabalho pedagógico e assim, das práticas pedagógicas que se efetivam ou não nos espaços formativos infantis, porque o estranhamento ainda permanece? Seria porque, mesmo compreendendo que o trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2015) é uma atividade intencional, implica uma direção, têm imbricado nesse processo valores, atitudes e convicções?

Ou ainda, porque o trabalho pedagógico escolar ocorre sob algumas circunstâncias e resistências e consiste num processo de constante movimento e transformação. Em que, é preciso conhecer a realidade concreta e apreender a “totalidade”, conhecer a educação e a escola e assim compreender seus determinantes históricos, de acordo com Freitas (1999).

Libâneo (2015) vem complementar nossos questionamentos propondo que,

Atualmente, o modelo democrático-participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros (LIBÂNEO, 2015, p. 3).

Nessa releitura precisamos entender que são as manifestações do desejo, as experiências e interações que, em acordo com Silvestri, “subvertem regras e

atribuem sentidos, significados e formas de enfrentamento aos valores dominantes” (SILVESTRI, 2010, p. 1). É na ausência dessa compreensão que as ações formativas se esvaziam no discurso que propaga a igualdade, a liberdade e o respeito à diversidade como forma de expressividade de uma ação, que deveria ser democrática.

Ao pensarmos sobre essa relação de pertencimento, e assim, superar o estranhamento ainda existente na organização do trabalho pedagógico voltado aos espaços infantis e nestes validar práticas e saberes significativos para crianças trazemos Walter Benjamim em Canteiro de obra,

*As crianças (grifo das autoras)... [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso, as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (BENJAMIM, 1995, p. 18-19).*

Processos formativos distantes da simplicidade da criança, que as desconhecem, enquanto potencializadoras de possibilidades pedagógicas acabam por manter práticas conservadoras que determinam e naturalizam na escola conceitos desconectados das realidades infantis. Concepções que uniformizam, logo, controlam a aprendizagem das crianças e as impedem que construam suas próprias lógicas.

Nessa interação infantil, a atividade da brincadeira não está preocupada com estruturas sofisticadas e nem muito menos com brinquedos educativos regrados que acabam por inibir a imaginação das crianças. As crianças já têm em sua natureza as habilidades necessárias para criar e recriar e dessa maneira significam e ressignificam as brincadeiras que potencializam suas interações organizando suas próprias regras de convivência e conseqüentemente sua aprendizagem.

Essas interações se organizam a partir de experiências culturais que as crianças experienciam junto a sua comunidade, sua família e seus pares. E que de certa forma vêm assustando os professores (alunos docentes) no momento em que planejam e organizam o trabalho pedagógico “para as crianças” e estas, demonstram um sentimento de estranheza às ações pretendidas. Na maioria das vezes as experiências nos levam a perceber que as crianças expressam mais

interesse pelos destroços a que Walter Benjamin se refere e isto vem demonstrar que pela pluralidade singular que existem em espaços formativos sejam eles escolares e não escolares, de crianças e de professores, o rever de saberes e metodologias se tornam imprescindíveis quando as ações pedagógicas são contraditórias ao se organizar, mas, consensual quando o assunto é avaliar o ato pedagógico na interlocução de seus protagonistas.

Em vista disso vamos dar sequência à análise das falas (unidades de registro) que se organizaram em nosso estudo para que ao inferir possamos interpretar e assim, construir significações as mensagens em ocorrências e latentes que estão possibilitando um diálogo entre os alunos docentes e a proposta pedagógica do curso, entre as práticas e a organização do trabalho pedagógico voltados ao público infantil.

A subcategoria **Sujeito Criança** trouxe a unidade de registro **Distanciamento das Práticas** eleita por 12 alunos docentes do curso de Pedagogia. A unidade de registro permitiu que observássemos que alguns alunos docentes do turno matutino consideram que,

A criança deveria fazer parte de todas as disciplinas, mas infelizmente isto não ocorre. Faltam mais atividades voltadas à prática do professor [...] Ela e todo seu desenvolvimento são os fatores mais pensados. A questão é que na hora da prática não sabemos como proceder. Precisamos de mais experiência [...] para entender a criança na sala de aula. O currículo do curso apresenta muita teoria a respeito da criança, mas, na maioria das vezes deixou a desejar na hora de organizar o trabalho pedagógico com a criança na educação infantil (Alunos docentes – turno matutino).

Na teoria o curso traz boas discussões, mas na prática é possível perceber que os conhecimentos culturais, sociais da criança são negados. A criança é vista como um ser passivo e não é dado a ela o direito de expor as suas opiniões. [...] Na prática a criança sempre é desrespeitada em suas vontades e desejos. Produz cultura, têm direitos, mas, não é bem recebida. A criança tem excelentes oportunidades dependendo do lugar onde ela está inserida e se realmente há profissionais qualificados (Alunos docentes – turno vespertino).

A educação infantil é o lugar da construção do conhecimento e só através da brincadeira tudo fica mais divertido, mas, como saber o que fazer? Eu não sei! O que é certo e o que é errado? (Alunos docentes – turno noturno).

A unidade de registro **“Outros”** complementou a subcategoria Sujeito Criança apresentando oito ocorrências que surgem das mensagens dos alunos docentes quanto ao reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e as fragilidades da formação no curso de Pedagogia, ao que diz respeito ao trabalho pedagógico em atendimento a criança com deficiência e sem deficiência.

Dessa forma os alunos docentes compreenderam que,

As disciplinas de educação infantil foram muito boas. Estudamos a história da infância, bem como a posição social que a criança ocupa hoje, sendo esta um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. Nossas maiores dúvidas ocorrem quando nos deparamos com a realidade das escolas, com sua carência, falta de estrutura, uma estrutura muito feia e inadequada e ainda, quando temos crianças com necessidades especiais para dar conta. [...] O currículo do curso deveria ser elaborado de acordo com as necessidades das crianças para que nós professores possamos fazer um trabalho digno dos direitos alcançados. Parece que a universidade não conhece as escolas e nem seus gestores. O que aprendemos no curso para lidar com as crianças “normais” é pouco e para crianças especiais é pior ainda. Isso causa desespero em nós e vontade de ir embora. (Alunos docentes – turno vespertino).

Penso que a criança não é reconhecida no curso, porque [...] o espaço de descoberta deles é livre e muito difícil de ser aprendido no curso. Seu desenvolvimento cognitivo, expressa seus desejos e liberdade de pensar. Precisamos conhecer melhor as crianças. Precisamos atender as crianças especiais principalmente (Alunos docentes - turno noturno).

Na sequência de nossa análise a partir da categoria geral **Trabalho Pedagógico**, lançamos a problemática seguinte: A partir de sua prática, que dificuldades você encontrou no seu trabalho pedagógico na escola com a criança que merecem um olhar diferenciado a partir da organização dos saberes/componentes curriculares para educação infantil na formação inicial no curso de Pedagogia da UFAL?

Ao inferirmos sobre as mensagens dos alunos docentes, uma segunda subcategoria surgiu recebendo o nome de **Integração Escola Universidade**. Para essa subcategoria, 24 alunos docentes do curso, elegeram a unidade de registro **Relação Teoria e Prática**.

Dessa forma consideraram que a **Relação Teoria e Prática** deveria se constituir a partir de:

Mais prática e textos com situações locais para conhecer 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 do dia-a-dia 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.

[...] Penso que a teoria não deve ser desvinculada da prática, no entanto, o curso oferece muita teoria e pouca prática, causando assim, 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

acontecer mais vezes [...].

[...] Se nós conversássemos mais com os professores do curso poderíamos discutir sobre este monte de teoria separada da realidade. Desse jeito eu acredito que não teríamos tanta dificuldade quando nos deparássemos com a sala de aula [...] Se os professores trabalhassem determinados conceitos unindo teoria e prática com mais significados para a nossa formação, nos ajudaria melhor com os possíveis problemas que surgem no exercício da docência.

[...] 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.

[...] Os alunos saem para o campo de trabalho sem nenhuma experiência, cheio de dúvidas e de medos. Falta prática fazendo relação direta com a realidade das escolas. (Alunos docentes – turno matutino).

A unidade de registro **Relação Teoria e Prática** continuou bastante problematizada pelos alunos docentes do turno vespertino o que potencializou a interlocução entre os componentes curriculares do curso de Pedagogia e as experiências dos alunos docentes. Nessa relação, manifestaram-se contradições, dificuldades, desafios entre os saberes e as metodologias do curso, as práticas com as crianças, o entendimento do que seja educação infantil para os espaços educativos, a organização do trabalho pedagógico com as crianças, entre outras questões, que possibilitaram um refletir resignificativo do processo formativo dos sujeitos aqui envolvidos.

Logo, os alunos docentes do turno vespertino compreendem que:

[...] a teoria é importante e proporciona uma discussão para a ação e a prática é ação. Vivenciar o cenário da discussão é importante, o que acontece é que os sujeitos envolvidos no cenário têm expectativas de novos métodos para o crescimento e contribuição na formação dos sujeitos. Seria muito bom que a teoria partisse de uma prática real, fazendo assim um entrelaçamento entre ambos, senão a teoria vira utopia.

De fato a conciliação da teoria e prática são complicados, pois, o sistema educacional ainda encontra-se atrasado com relação às reflexões feitas no curso e até em algumas exigências feitas pelas leis. [...] Desta forma acaba havendo uma lacuna entre aquilo que se aprende no curso e o que se é exigido no campo da prática. [...] é possível compreender que vai além da universidade e é preciso que aconteça uma mudança no próprio sistema educacional. [...] Os professores na universidade poderiam usar nossa experiência para provocar discussões. Discutir sobre as coisas que não dão certo em nosso planejamento e desse jeito falar de algo real (Alunos docentes – turno vespertino).

A ocorrência **Relação Teoria e Prática** continuou recorrente nas falas dos



alunos docentes do noturno conforme exemplificação abaixo:

Acredito que teoria e prática não deveriam ser abordadas separadamente, pois, uma complementa a outra e na vida do professor as duas precisam acontecer juntas o tempo todo, caso contrário ele não fará um trabalho significativo.

Precisamos entender como a teoria pode dar suporte a prática. Na verdade não conseguimos isso ainda e [...] dessa forma parece haver uma relação dicotômica entre teoria e prática, no entanto, para mim elas devem estar agregadas, pois, uma prática sem teoria e uma teoria sem prática nos deixariam estagnadas.

Se aproximar mais da realidade das instituições, pensar em alguma forma de introduzir novas visões para a comunidade escolar e intensificar a união teoria e prática. [...] Deveriam ainda analisar as escolas e ver como realmente está à situação da educação, antes de aplicar tanta teoria que não funciona. [...] distante da prática. Precisamos aproximar mais a experiência dos alunos/docentes dos professores e saberes na universidade (Alunos docentes – turno noturno).

As inferências construídas a partir das mensagens dos alunos docentes demonstram claramente que estes, reconhecem a relevância desta troca construtiva entre a teoria e a prática. Contudo, consideram que apesar de todos os avanços que o curso de Pedagogia possa ter alcançado, para a área da Educação Infantil, ainda existe um vácuo enorme no processo formativo dos pedagogos, que precisa ser problematizado entre os alunos docentes e os saberes e metodologias presentes na proposta pedagógica do curso.

Essa problematização não permanece apenas no campo pedagógico, mas dialoga com a forma como historicamente a Educação Infantil vem se resignificando através de uma mudança de consciência ideológica acerca da concepção que temos de criança e infâncias, que ocorre a partir do século XX, conforme Kramer (2011). Uma criança que passa a ser protagonista de seu processo formativo, reconhecida enquanto sujeito histórico e de direitos, legitimada em vários documentos legais, como por exemplo, Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (1994), a LDB (9394/1996), as DCN para a Educação Infantil (1999), entre outros.

Entretanto, esse sujeito de direitos, ainda se depara com a precarização de um sistema de ensino, com inúmeros problemas relacionados à diversidade regional e cultural presentes local e na formação dos profissionais que mediam as interações infantis, de espaços formativos inadequados as suas necessidades singulares e plurais, a incompreensão de que seu processo formativo ocorre nas relações entre seus pares, interações e brincadeiras, bem como, ao provimento, implementação,

implantação e manutenção de seus direitos.

Acreditamos que os maiores questionamentos ocorrem na relação entre o docente da universidade e alunos docentes da escola. Uma vez que, segundo Tardif (2015) uma das principais características do ressignificar de práticas pedagógicas entre professores está na autogestão dos conhecimentos organizados por seus pares, que são extremamente pragmáticos, assim como, na propriedade com que fazem a autocrítica de seu próprio trabalho, entendendo aqui, que esta avaliação só pode ocorrer entre seus pares.

Revisitam teorias e práticas, conseqüentemente precisam dialogar e problematizar as questões presentes no dia-a-dia da organização de seu trabalho pedagógico e dessa forma potencializar os saberes e as metodologias que fazem parte de seu processo formativo, com o intuito de contribuir para que a formação pedagógica inicial proposta pela universidade se aproxime cada vez mais da realidade de nossas escolas.

Nessa direção, a busca de significâncias acerca do processo formativo de crianças e professores revelaram a importância das especificidades que compõe a unidade de registro **Educação Especial** e assim as ocorrências se organizaram em torno de 14 alunos docentes do curso de Pedagogia.

Legitimada pela LDB (9394/1996) redação alterada pela Lei nº 12796/2013, a Educação Especial é orientada pelos artigos,

Art. 58. Entende - se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a **modalidade** de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013, p. 2).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; entre outros. (BRASIL, 2013, p.02).

Art. 60. Parágrafo único. O poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2013, p.02).

Na mesma linha, temos orientações específicas nas diretrizes para a EI DCNEI 05/2009

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entre outros (BRASIL, 2009, p. 2-3).

Embora a educação da criança pequena tenha alcançado uma ampliação dos olhares através das discussões de âmbito nacional, ainda persistem muitas dúvidas quanto à constituição e organização dos campos epistemológicos, metodológicos, conceituais, políticos e éticos. Portanto, não poderíamos deixar de promover com atencioso cuidado uma observação de destaque acerca dessa unidade de registro, visto que, cada vez é maior o número de crianças com algum tipo de deficiência nas redes regulares de ensino.

Trouxemos para a discussão apenas a regulação de dois documentos legais e legítimos que potencializam outros tantos desafios colocados para a formação do pedagogo. A priori tomamos esse aspecto polêmico e problematizador com uma intenção provocativa de contribuir para que essa especificidade formativa, não seja classificada somente como mais um desafio a ser “superado” pelas instituições que recebem as crianças e pelas instituições que são responsáveis diretas pela formação inicial dos profissionais. Mas que, esses documentos possam ser ponto de leitura e apreciação reflexiva entre alunos docentes e professores na universidade.

Uma vez que, essa regulação, assegura também as crianças com deficiência o direito de serem sujeitos interlocutores dos saberes e metodologias presentes no trabalho e nas práticas pedagógicas no espaço educativo, entretanto, as crianças

até então, deparam-se com resistências e estranhamentos dos profissionais da educação, sejam eles, educadores docentes e não docentes quanto à forma como devem cuidar e educar essas crianças.

Isto posto, reconhecendo que os direitos da criança são assegurados por diversos documentos legítimos conhecidos e reconhecidos por nós, ao que diz respeito aos direitos das crianças com e sem deficiência, ainda temos uma proposta pedagógica que apresenta a área da educação especial, como uma disciplina opcional, com uma carga horária de 30h de teoria e 10h de prática compondo o eixo articulador da proposta curricular. Esse eixo traz como objetivo “a análise crítica e contextualizada da Prática Pedagógica”, planejado em “dois módulos organizados sob a forma de movimentos que remetem à observação/investigação, ao planejamento e à vivência do fazer pedagógico na escola” (UFAL, 2006).

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia conceitua esse componente curricular como:

Estudo do desenvolvimento atípico das crianças e adolescentes, compreendendo os recursos educacionais disponíveis na comunidade, os programas de prevenção e assistência existentes, trabalhando o educando na perspectiva do processo de inclusão social (UFAL, 2006).

Acrescentando ao nosso diálogo que segundo o Decreto nº 6949/2009 [...] as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças [...] (BRASIL, 2015). Diante do exposto até aqui e se pensarmos que, o trabalho pedagógico com crianças sem deficiência, em uma estrutura de curso que elege saberes e metodologias próprias para elas, tem sido extremamente difícil, o que dizer, com relação às crianças com deficiências envolvidas em um processo de inclusão?!

Nesse momento pós contextualização incipiente sobre a educação especial e a organização do trabalho pedagógico de crianças com deficiência, a unidade de registro *Educação Especial* trouxe questionamentos importante a essa discussão quanto a pouca experiência que os alunos docentes obtiveram no seu processo formativo, na relação escola e universidade, saberes e metodologias e na construção de práticas significativas para ambos.

Constatamos que os alunos docentes entendem que:

Falta uma prática com crianças portadoras de necessidades especiais. Isto é muito importante, pois, quando chegamos a uma sala de aula com uma

criança assim, não sabemos o que fazer. Isto é decepcionante para o pedagogo e para a criança.

[...] A maior dificuldade é trabalhar com a inclusão de crianças especiais por não receberem apoio da coordenação pedagógica da escola e também da Secretaria de Educação. Existe também o problema de toda uma desorganização do trabalho que foi pensado antes quando temos uma criança deficiente na sala de aula.

[...] As crianças com deficiências são deixadas a parte neste curso. Infelizmente o curso de Pedagogia não prepara para o ensino delas. Várias dificuldades existem, mas, a maior é saber cuidar da criança deficiente e seus conflitos. (Alunos docentes – turno matutino)

Educação especial precisa dar ênfase na prática pedagógica. Não sabemos organizar o trabalho com as crianças deficientes, mas falamos de inclusão. Somos cobrados para atender a essa inclusão, mas, não somos preparados (Alunos docentes – turno vespertino).

Com os alunos especiais sinto dificuldades de lidar com eles, por isso acho que a disciplina de educação especial deveria ter uma carga horária maior. A falta de um maior aprofundamento na disciplina de educação especial compromete muito a formação do pedagogo (Alunos docentes - turno noturno).

O ato de planejar e replanejar o trabalho pedagógico com crianças é algo muito distante das práticas dos professores. A observação, o registro, a avaliação das ações infantis, sejam elas, com crianças com ou sem deficiência, até o momento se encontra evidenciado nas propostas curriculares e na legislação que ampara a modalidade. Nós professores ainda temos muitas dificuldades relacionadas ao ato de observar e mediar às interações e brincadeiras entre as crianças e seus pares e a partir dessa interlocução repensar saberes e metodologias significativas para o universo infantil, refazendo se necessário for, o planejamento com vistas à organização de uma ação reveladora.

Ao continuarmos o processo de inferir sobre as mensagens dos alunos docentes uma nova unidade de registro se estrutura na subcategoria ***Integração Escola Universidade***. Essa unidade de registro recebeu o nome de ***Problematização das Práticas*** e foi eleita por 19 alunos docentes.

No pensar sobre a problematização das práticas nos apoiamos nas discussões propostas por Maria Carmem Barbosa (2009) quando a autora diz que:

A educação infantil “recentemente” foi integrada ao sistema educacional brasileiro e ainda precisa construir muitos consensos. Estamos, nesse momento histórico, simultaneamente, enfrentando o desafio de ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses, de refletir sobre as diferentes infâncias – indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, da floresta – de definir as bases curriculares nacionais, de constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica e de afirmar a importância do trabalho docente ser realizado em creches e pré-escolas por professores com formação específica (BARBOSA, 2009,

p.7).

Nessa compreensão ampliar o diálogo com os diversos “sujeitos políticos coletivos” Ribeiro e Silva (2012), e esses, reconhecidos enquanto representantes diretos das diferentes infâncias estão a nos possibilitar e assim, potencializar os diversos saberes construídos nas diversas culturas que perpassam os espaços educativos, seja na escola ou na universidade e dessa forma “construir consensos” capazes de ressignificar práticas e saberes para crianças e professores. No reorganizar de pedagogias a unidade de registro **Problematização das Práticas** levantou questionamentos entre as práticas pedagógicas, a relação escola e família e a falta de uma infraestrutura básica para espaços infantis.

Desse modo, pudemos compreender que os alunos docentes consideram que,

São muitas as dificuldades com as crianças pequenas [...] elas são indisciplinadas [...] senti dificuldade em dominar a turma e escolher atividades que elas gostassem de fazer.

[...] Minha maior dificuldade está nas metodologias que as escolas adotam, se nós profissionais temos dificuldades para nos adaptar, imagine as crianças. Existe um conservadorismo no trabalho com as crianças.

Além do estágio as disciplinas de educação infantil deveriam ter momentos que privilegiassem a prática. Momentos de discussão sobre as dificuldades encontradas nas escolas. [...] há tantas disciplinas teóricas no curso, mas, sempre são muito diferentes da prática.

O curso contribuiu para ensinar como lecionar na educação infantil, porém faltou um preparo para lidarmos com as dificuldades que são comuns no dia-a-dia de uma escola. Lidar com o imprevisível.

[...] Não fomos preparados para trabalhar com crianças de forma significativa. Não consegui fazer um bom planejamento e não consegui descobrir o que faltou, mesmo, com uma boa base teórica.

Tive momentos em que me senti perdida [...] fui ao planejamento e não encontrei coisas que me ajudassem. Tive que improvisar e ser flexível com as situações na escola. Nunca consegui seguir a risca os cronogramas porque as crianças são imprevisíveis, mas, consegui cumprir as ações mesmo angustiada (Alunos docentes – turno manhã).

Erros e acertos quando problematizados são capazes de nos proporcionar um entendimento de que as crianças nesse momento de suas vidas “vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (BRASIL, 2009, p.05).

Logo, encadear ideias possibilitará que possamos entender que é na observação das interações da criança que encontraremos encaminhamentos importantíssimos ao rever de ações que envolvem práticas educativas significativas para o espaço infantil e conseqüentemente para a organização do trabalho

pedagógico dos professores.

No olhar de Silva (2012), entender o corpo como possibilidade pedagógica nas relações de ensino-aprendizagem e na busca pela minimização dos processos de exclusão, a partir da compreensão do que propõe o discurso da universalização do ensino para a sociedade contemporânea, é conceber que nosso estudo aguça olhares para a criança e seus saberes. Uma vez que, não existem trabalhos pedagógicos prontos para o alcance de um aprendizado para o qual as crianças ainda não estão preparadas. É preciso entender que os espaços infantis são (OLIVEIRA, 2015) modificados dinamicamente pelas interações das crianças e o significado que as mesmas atribuem às ações enquanto interagem. Para tanto, precisamos de profissionais com sensibilidade suficiente para entender que interação não é indisciplina.

Outros questionamentos dos alunos docentes continuam a revelar as nuances presentes nos espaços formais infantis:

Não sei bem o que dizer porque não tenho experiência na sala de aula e na escola, mas penso que nenhuma sala é igual a outra. O que eu penso que é fundamental é reconhecer e conhecer o coletivo como um todo e ao mesmo tempo saber que cada cabeça é um mundo. Cada criança é diferente, tem gostos diferentes, quer coisas diferentes.

Conversar sobre o porquê das escolas fazerem coisas que as crianças não gostam é importante. [...] Tem muita professora que insiste em colocar as crianças em um espaço pequeno, muito quente, cadeiras em filas, ou mesinhas pequenas, mas, sempre na frente do quadro.

As professoras dizem que estão preocupados apenas com o futuro das crianças, se importam mais com a alfabetização, a matemática, a língua portuguesa. As crianças precisam aprender a ler e escrever [...] Somos cobradas por isso [...]

Muitas escolas não têm espaços para as crianças correr, brincar e movimentar o corpo. Acredito que não há incentivo para que os envolvidos com a educação infantil desejem mudar a proposta curricular. Os novos pedagogos chegam à escola e não há uma continuidade da formação que receberam na universidade. (Alunos docentes – turno vespertino).

Os alunos docentes do turno noturno complementam o diálogo:

Particularmente minha única experiência foi no estágio, mas, a partir dele percebo que a forma como precisamos organizar o trabalho com crianças [...] poderia ser mais próximo das teorias que permeiam nosso aprendizado. Isso faria com que fosse possível entender porque existe tanta teoria diferente da realidade das escolas e da realidade das crianças. (Alunos docentes – turno noturno).

Realidades adversas em que ainda temos uma educação infantil considerada um trampolim para o ensino fundamental, o que tem prejudicado muito as crianças de 6 anos. Contudo, essa modalidade de ensino tem a mais tempo do que a

educação infantil, orientações curriculares para o ensino de nove anos (desde 2006).  
Vejam os a compreensão:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, **reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento**, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental (BRASIL, 2008, p. 8, *grifos da autora*).

Não obstante a criança de seis anos não estar contemplada neste estudo, achamos por bem, acrescer nossa discussão com um pouco do diálogo proposto pelas orientações curriculares para essa fase da criança, uma vez que, por incrível que nos possa parecer há uma proposta que considera que o brincar

[...] é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, **crianças de seis anos** que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica **O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias** que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (BRASIL, 2008, p. 9-10, *grifo da autora*).

Conhecer mais as crianças e as infâncias nos estimula enquanto sujeitos partícipes dessa luta por um espaço da infância, em que as crianças sejam potencializadoras das interlocuções que pensam e repensam práticas e saberes que se constroem nas interações entre seus pares e professores. Um espaço pedagógico de experiências dinâmicas que se organizam em novas formas de sociabilidade e subjetividades, em que, a expressividade das crianças é condição *sine qua non* para um sujeito histórico e de direitos.

Precisamos superar esse equivoco, de que as crianças necessitam ser “avaliadas” em busca de resultados pré-determinados, uma vez que, as crianças pequenas, necessitam de uma pedagogia construída nas relações, interações e



brincadeiras. Uma pedagogia organizada para refletir sobre as experiências diárias, culturais, coletivas e individuais.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (BRASIL, 2009, p. 7).

A compreensão desse processo formativo infantil é capaz de ultrapassar uma prática pedagógica voltada para resultados individualizados, em que, o aprendizado das crianças se dá de forma estanque e esquadrinhado por áreas do conhecimento, como vem se organizando no ensino fundamental e se apresentando sutilmente nas formas de “avaliar e rotular” a criança na EI pela estranheza como os professores chocam-se nesse “novo movimento” em que as crianças são sujeitos desse processo de práticas e saberes significativos.

Sendo assim,

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2009, p. 7).

No ato de potencializar nosso diálogo a unidade de registro ***Problematização das Práticas*** nos possibilitou inferir sobre questionamentos trazidos pelos alunos docentes, quanto à forma de interação nesse processo formativo em que as famílias, as crianças, os espaços educativos e os professores carecem de conversas atemporais.

Vejam os que os alunos docentes nos apresentam:

A maior dificuldade é saber lidar com as cobranças das famílias quanto às atividades alfabetizadoras para as crianças na educação infantil, a impaciência torna-se um obstáculo na execução dos saberes aprendidos no curso. [...] muitas vezes não temos nenhum o apoio da família. Muitas dessas famílias não estão preocupadas com o seu filho. Não querem saber como eles estão, se aprendem ou não, como se desenvolvem, simplesmente não querem saber de nada e tudo fica na responsabilidade do professor. (Aluno docente – turno matutino)

Precisamos de um apoio maior para saber como tratar as famílias para fazer um trabalho junto com a escola, assim como de manter o trabalho desenvolvido com a criança na escola em sua vida familiar (Aluno docente – turno vespertino)

É muito comum esse tipo de argumentação sobre a relação família e escola, no entanto, precisamos entender que temos uma configuração social em que manteve durante anos as famílias longe dos espaços escolares na perspectiva em que projetamos hoje.

A EI, como tão bem explica, a autora Maria Carmem Barbosa (2009) apresenta três funções indissociáveis. A primeira está direcionada ao ato de acolher para educar e cuidar das crianças entre 0 a 6 anos. A segunda tem a função política de contribuir para que as crianças sejam sujeitos de todo seu processo formativo usufruindo de seus direitos sociais e políticos. E a terceira função está relacionada à função pedagógica compreendendo que esses espaços para crianças, sejam creches ou pré-escolas, sejam lugares privilegiados de convivência, “ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos” (BARBOSA, 2015, p. 9). Para tanto a sistematização dessas funções irá ocorrer de forma significativa para todos, sejam, crianças, pais e professores, quando nos reconhecermos sujeitos interlocutores em busca uma cidadania digna nesse processo.

O primeiro significado de mundo que a criança constrói se organiza junto às suas respectivas famílias, portanto, quando a criança chega às instituições de educação infantil, faz-se extremamente necessário, que lancemos um olhar para os diversos contextos a que essas crianças e suas famílias pertencem.

Desse modo, novas formas de sociabilidade e de subjetividades vão ser conhecidas e reconhecidas pela organização do trabalho pedagógico de escolas e professores, superando assim, o distanciamento e o estranhamento existente entre esses sujeitos políticos coletivos interlocutores desse repensar.

Nessa interlocução nada fácil de ser alcançada e que demandará uma predisposição dos sujeitos envolvidos, quanto ao acolhimento das diferentes formas de organização familiar, apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais, enriquecerá as experiências cotidianas das crianças tornando o momento de organização do trabalho pedagógico um sinalizador do repensar sobre práticas e saberes de professores e crianças.

Finalizando a unidade de registro **Problematização das Práticas** os questionamentos trazidos pelos alunos docentes quanto à infraestrutura dos espaços infantis podemos entender que:

A maior dificuldade que encontramos mesmo diante de todo o conhecimento adquirido no curso, na prática, nas escolas, no trabalho do cotidiano com as crianças [...] é a falta de recursos nas instituições.  
[...] Escolas sem estrutura e assim mesmo precisamos conseguir fazer um trabalho que sirva para alguém [...]. É frustrante!!  
Salas pequenas, quentes, feias, sem alegria, com grande número de alunos, um único professor para atender a todas as crianças. A maioria sem auxiliar de sala e uma direção que não compreende o que é ser criança. Livros e jogos guardados sem uso para não estragar...! Falta de material pedagógico o que dificulta a prática do professor (Alunos docentes – turno matutino)

Embora a EI venha provocando mudança de olhares e cenários, ainda nos deparamos, com espaços infantis que não atendem à proposta de redução das desigualdades sociais e que tenham como finalidade a promoção do bem estar de todos.

É reconhecida no país,

[...] a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. [...] Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais (BRASIL, 2009, p. 5).

Para que a EI cumpra sua função sociopolítica e pedagógica, em primeiro lugar teremos que garantir (BRASIL, 2009) que o Estado assuma sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação familiar. Que promova a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permita às mulheres sua realização para além do contexto doméstico e que coloque em prática, as condições necessárias para que a educação das crianças aconteça em um espaço sociopolítico e pedagógico privilegiado, através de práticas que atuam “como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2009, p. 5).

Finalizando as inferências sobre as mensagens dos alunos docentes na

sequência de nossa análise a categoria geral **Trabalho Pedagógico** lançou mais uma problemática: De que forma esses saberes/componentes curriculares presentes na proposta pedagógico do curso de Pedagogia atendem a sua prática pedagógica na escola? Ao inferirmos sobre as mensagens dos alunos docentes uma terceira subcategoria surgiu recebendo o nome de **Saberes/Metodologias**. Para essa subcategoria, 21 alunos docentes do curso, elegeram a unidade de registro **Norteadores da Prática**.

Dessa forma, os alunos docentes consideram que os Saberes e Metodologias do curso para a área da Educação Infantil foram entendidos como norteadores das práticas e assim levaram-nos a:

[...] a pensar uma nova prática pedagógica onde todos estejam envolvidos [...] de modo a transformar a forma de **ensinar** as crianças apesar de todas as dificuldades existentes na escola. [...] Através dos saberes ensinados na universidade pude ter a oportunidade de entender um pouco de minhas dificuldades na sala de aula com crianças. Com a teoria comecei a desenvolver outro tipo de trabalho e isso ajudou minha profissão. Comecei a entender a criança como um todo-motor, psíquico e cognitivo. [...] Ampliou saberes pré-existentes e estimulou para o exercício de uma nova prática que pode influenciar na mudança de um ensino tradicional. [...] Os componentes curriculares estudados contribuíram [...] na forma de planejar-fazer e rever tendo o foco na aprendizagem como base da atuação docente [...], me fez mudar algumas coisas, a execução das atividades e a hora de refazer o trabalho pensando na melhor forma da criança aprender (Alunos docentes – turno manhã).

Os alunos docentes do turno vespertino compreenderam que a unidade de registro **Norteadores da Prática** possibilitou:

Pensar a criança no seu direito de brincar e desenvolver a cultura de pares uma proposta na qual se valoriza as falas, as expressões, as ações desses sujeitos na hora da brincadeira. Ainda não tenho experiência em sala de aula, nunca trabalhei em escola, mas, acredito que estes saberes são fundamentais, pois, através deles poderemos trabalhar e atender melhor a criança e seu desenvolvimento [...]. Na forma de trabalhar com a criança, na maneira como estes **conteúdos** podem ser aplicados através de jogos e histórias, tudo de maneira lúdica. Os saberes [...] ajudam você não só a elaborar uma boa aula como também a conhecer melhor a criança e a sua realidade no ambiente escolar. [...] Quanto a minha prática ainda não tenho, porém futuramente saberei respeitar as etapas próprias da criança [...] compreender o brincar, a fantasia, o movimento, a imitação com um olhar diferenciado. (Alunos docentes – turno vespertino).

A unidade de registro **Norteadores da Prática** aparece nas mensagens dos alunos docentes do turno noturno sob o entendimento de que:

[...] Todos estes saberes contribuíram através dos autores estudados e da prática no estágio. Tudo foi muito significativo para se ter um melhor entendimento de como se organizar o trabalho pedagógico na escola. [...]

Me ajudaram na elaboração dos meus planos de aula, a ter um olhar aguçado sobre a criança nos aspectos, cognitivos, afetivos e sociais. [...] Os saberes são componentes norteadores que nos ajudam na nossa prática pedagógica. (Alunos docentes – turno noturno).

Complementando a inferência acerca da do diálogo proposto pelos alunos docentes podemos apreender que, segundo Lima (2015), o processo de construção da docência é permanente e, portanto, mesmo que possamos vislumbrar um horizonte de possibilidades e de ganhos ao momento em que vivenciamos a compreensão alargada sobre os olhares voltados ao processo formativo das crianças, muito ainda há que se fazer e refazer e dessa forma ressignificar saberes e metodologias voltados para a formação do pedagogo. Essa compreensão alargada precisará pensar sobre a formação desse profissional que irá atuar com a criança pequena lidando com perspectivas possíveis e desejáveis, mas, também com aquelas que não se realizarão. Considerando o que Libâneo (2015) aponta como possibilidade real desse ressignificar para o trabalho pedagógico entendendo que as “experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais” complementam essa interlocução e, portanto vão impactar os modos de pensar esse processo de formação seja de crianças ou de professores, uma vez que se trata de significados socialmente construídos e mantidos.

A subcategoria **Saberes/Metodologias** elegeu uma segunda unidade de registro **Conhecer o Cotidiano da Criança** e foi eleita *por 4 alunos docentes*. Ao inferirmos sobre as mensagens dos alunos acerca do cotidiano infantil percebemos que:

Os saberes e as metodologias do curso possibilitaram que pudéssemos pensar sobre o cotidiano infantil e reconhecer que a brincadeira é primordial para a criança e melhor ainda, que existe aprendizagem neste processo. [...] O contexto em que a criança está inserida em muitas situações se assemelha a ela [...] [...] Percebi que as crianças conhecem muitas brincadeiras e que eu não as conhecia. Agora preciso aprender com elas [...] Na teoria eu vi que a criança fantasia coisas que está em seu imaginário levando-a a criar seu próprio mundo transformando o espaço e adquirindo novos saberes. [...] Descobrimos nas crianças outras vivências fora do âmbito escolar e colocamos nossa experiência para ajudá-las (Alunos docentes – turno matutino)

As mensagens dos alunos docentes do turno noturno complementaram a unidade de registro e dessa forma entenderam que,

Conhecer o dia-a-dia infantil permitiu entender como atuar considerando o aluno, sujeito social, possibilitando um olhar alargado da realidade e assim correlacionar tudo com as formas de aprendizagem dos alunos. [...] Os

saberes da universidade são importantes é fato, porém é um pouco complicado colocá-los em prática, uma vez que as instituições ainda possuem uma visão diferente daquela que adquirimos ao longo do curso (Alunos docentes – turno noturno).

A leitura que Libâneo (2015) faz desse processo vem complementar nossa conversa para que possamos entender que apesar dos avanços na forma de pensar processos formativos de crianças e professores, ainda nos deparamos com as tensões presentes nesse espaço infantil que vem demarcando formas diversas de pensar as rotinas e as ações de educar e cuidar da criança. Há um conjunto de ações que caracterizam o trabalho pedagógico e conseqüentemente as práticas que ali se serão desenvolvidas. Essas práticas pedagógicas se diferenciam de instituição para instituição considerando a faixa etária a ser atendida, assim como, concepções e posicionamentos expressos ou não, mas que modificam o fazer pedagógico dos profissionais que ali atuam, como diz LIMA (2015).

Ao reconhecemos as experiências subjetivas e assim, problematizarmos esses *significados construídos socialmente e mantidos* no fazer pedagógico teremos um momento de prosa do “dia-a-dia onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais”, conforme Kramer (2011), “Uma vez que o trabalho pedagógico com a criança pequena ainda caracteriza-se pela (re) produção, em papéis, de trabalhos que registram as supostas aprendizagens das crianças” (LIMA, 2015, p. 33), mesmo que o cotidiano seja considerado “revelador do fazer e do pensar a educação da criança pequena” (LIMA, 2015, p. 8). Caracterizado pela “pluralidade, fragmentação e circularidade de ações, que constituem a cotidianidade, as relações pessoais e a vida social mais ampla” e ainda possua características de “continuidades e repetições” (LIMA, 2015, p.35). Logo, envolve pensamentos e posturas distintos de profissionais diversos, expressos e latentes figurando infinitos cenários.

A subcategoria **Saberes/Metodologias** elegeu uma terceira unidade de registro **Interação e Socialização da Criança** que foi eleita por 15 alunos docentes. Ao inferirmos sobre as mensagens dos alunos acerca do cotidiano infantil percebemos que:

Houve pouca experiência na sala de aula, porém essas disciplinas muito me ajudaram no meu trabalho na Educação Infantil facilitando a minha relação com as crianças e orientando minha prática. [...] Eles mostraram como devemos lidar com as crianças e saber qual a hora de incentivá-las a fazer algo [...] Entender como a criança aprende a desenvolver seu conhecimento

ao longo do processo ensino aprendizagem é muito importante [...] Saber como ela interage e se relaciona com outras crianças faz parte de nossa formação, mas, na prática tudo é muito diferente. (Alunos docentes – turno matutino).

A unidade de registro ***Interação e Socialização da Criança*** continuou nas falas dos alunos docentes do turno vespertino e podemos inferir que os mesmos:

Percebem a criança como sujeito de direitos, desenvolvendo a ampliação do sistema cognitivo, compreendendo assim, a necessidade do brincar no processo de ensino aprendizagem da Educação Infantil [...] Preciso olhar e entender como a interação na brincadeira é aprendizagem [...] saber como as crianças trocam seus saberes é difícil. Essa socialização entre os pares eu não compreendo [...] Ao abordar as linguagens o curso me permitiu abrir um leque de oportunidades para o trabalho integral da criança [...] provocando mudanças na prática. Precisamos estudar mais... (Alunos docentes – turno vespertino)

Complementando a unidade de registro ***Interação e Socialização da Criança*** os alunos docentes do turno noturno afirmaram que:

Aprendemos muito nas aulas teóricas o que nos trouxe novos olhares e um entendimento melhor de como lidar com as crianças. [...] Crianças muito espertas!! Difícil de controlar e trabalhar... Não param um minuto [...] O estágio de forma mais ampla permitiu outras experiências porque tivemos um maior contato com as crianças, mas, nem sempre deu certo (Alunos docentes – turno noturno).

Nesse movimento de interação e socialização as crianças se vêem experienciando o mundo a sua volta e conseqüentemente ressignificando experiências as quais sejam submetidas entre seus pares. Dialogando com Maynard e Haddad (2014) podemos entender que,

[...] é no processo de interação que observa-se os comportamentos/ações/estados dos indivíduos, considerando-se que a identidade do parceiro, suas características físicas, sua presença ou ausência são potenciais reguladores, o que indica que a ausência de respostas explícitas não significa que não houve interação (MAYNART; HADDAD, 2014, p. 3).

Ainda conforme as autoras, as crianças brincando com seus pares, trazem para suas interações as concepções de mundo, que constroem e desconstroem, à medida que se permitem compreender o outro, compartilhando nesse processo de significados, ações que se tornam imprevisíveis, uma vez que, essas ações são modificadas pelos sujeitos através de suas falas, gestos e objetos.

Esses significados que são reconstruídos à medida que as crianças

ressignificam suas ações através das interações possibilita um “reolhar”, um *refazer de experiências vividas*, como Lima (2015) aponta, que vão considerar a produção de sentidos tanto para as ações infantis como para as ações docentes.

Para tanto não podemos deixar de considerar que esse ressignificar de práticas e saberes estará dialogando com a dimensão pedagógica e a gestão dos espaços educacionais voltados a criança pequena. Uma vez que, a intencionalidade educacional desse trabalho pedagógico voltado ao universo infantil deverá atender as necessidades da criança através de experiências significativas, em que essas, possam ser sujeitos autores dessas propostas e que tenham o direito garantido de reagir “as provocações sociais e físicas desse espaço aceitando, rejeitando, transgredindo e propondo transformações, ao seu modo, no processo organizacional” (BARBOSA, 2009, p. 88).

No entanto, para um campo de estudos, sob o qual, ainda se encontra em construção, “conceitos norteadores nos aspectos, epistemológicos, metodológicos, políticos e éticos” (LIMA, 2015, p. 2) precisaremos enquanto docentes responsáveis pela organização desse trabalho pedagógico voltado ao público infantil, compreender que,

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2014, p. 22-23).

Sob a condução dessa necessária criticidade ao nosso repensar pedagógico os interlocutores desse processo formativo, sejam crianças, pedagogos, instituições educacionais (escolas e universidades), entre outros, dialogam não somente com ações ou práticas pedagógicas expressas no cotidiano desses atores, mas, com posicionamentos que vão envolver concepções que dizem respeito ao processo formativo dos pequenos.

De acordo com Lima (2015), “o trabalho pedagógico envolve a afinidade de ações de diferentes profissionais que se ocupam da educação da criança” e dessa forma [...] “envolve escolhas e, nesse sentido, esse trabalho discute também as escolhas que se faz cotidianamente com vistas à educação das crianças” (p.02). Em vista disso, considerar as relações possíveis nessa interlocução, entre o que se pretende fazer, alcançar, eleger como modos legítimos e possíveis para uma ação pedagógica significativa, entre as crianças e os saberes e metodologias que vão



compor essa formação, seja de crianças seja de pedagogos, promove um “reolhar”, diríamos uma reescuta aos docentes formadores na universidade.

Na intenção de finalizar nossos questionamentos problematizadores e potencializadores desse repensar ressignificativo acerca da proposta curricular do curso de Pedagogia da UFAL para a área da educação infantil, a unidade de registro **Geradores de Conflitos** veio arrematar nossa conversa.

A unidade de registro em questão trouxe 16 ocorrências dos alunos docentes e dessa forma sinalizaram que os saberes/metodologias ofertados pelo curso chamaram a atenção para a necessidade de:

[...] entender como a criança aprende a desenvolver seu conhecimento ao longo do processo ensino aprendizagem, isso é muito importante, mas na prática tudo é muito diferente. As teorias são ótimas e nos proporcionam um conhecimento bastante significativo, mas quando temos contato com a prática, nas escolas e com as crianças percebemos que tudo é muito diferente, muito difícil, tendo que aprender no dia-a-dia. [...] Muitas dificuldades [...] Na prática é sempre complicado e decepcionante. [...] Ainda bem que alguns professores do curso nos ajudaram na hora do desespero de não saber o que fazer. Creio que esse deve ser o ápice da aprendizagem, o professor ser ciente que ele é o mediador do conhecimento e que seu foco é a criança numa aprendizagem que abarque sua integralidade (Alunos docentes – turno matutino).

O ato de inferir sobre as falas dos alunos docentes do turno vespertino trouxe o distanciamento e o estranhamento ainda existente entre os saberes e metodologias que formam o pedagogo e as relações que dialogam com a organização do trabalho pedagógico infantil e as práticas na instituição escola.

A criança ainda carece de ser reconhecida enquanto problematizadora e potencializadora de possibilidades pedagógicas, uma vez que, os profissionais que dialogam com elas, sejam nas escolas ou nas universidades, deparam-se com um sistema educacional fragmentado e excludente, objetivo e racional que desconsidera a expressividade de sua interação e interlocução no cotidiano, enquanto, questão fundamental para rever práticas e saberes presentes nos processos formativos.

Continuamos a priorizar os saberes racionais em detrimento das interações e saberes subjetivos, e que ainda consideram o “aluno” como um mero expectador do seu processo de ensino e aprendizagem. Um corpo separado da mente, interpretado pelas delimitações e pelo previsível planejado pelos professores. Idealizado e organizado a partir dos saberes e das práticas desprovidos de significados que continuam presentes nas propostas pedagógicas e nas rotinas das escolas.

São concepções de educação e de escola que ainda não alcançam a

dimensão de um processo de aprendizagem capaz de promover a interação corpo e mente, conhecimento e vida, em que deixe de determinar a necessidade de corpos paralisados e idealizados como modelo ideal para a aprendizagem. São corpos manipuláveis pela educação, dóceis no sentido pejorativo, insensíveis às adversidades que se dão no ambiente em que convivem com iguais e diferentes.

Temos um espaço escolar hoje que não se reconhece em sua função social e ainda apresenta como proposta de formação para a cidadania a capacidade de [...] “ensinar às novas gerações a lógica sob a qual o sistema capitalista-urbano-industrial-patriarcal vem se estruturando” (TIRIBA, 2005, p. 62). A razão é capaz de decifrar os códigos que se manifestam nas sociedades, e, portanto, há uma desvalorização da expressividade do corpo, de tudo o que se relaciona ao subjetivo, a emoção e ao prazer de se sentir parte de algo significativo, construído, desconstruído e reconstruído, quantas vezes forem necessárias.

Essas necessárias reconstruções vêm provocando estranhezas e instabilidades a situações que até então, estiveram acomodadas, principalmente, quando professores precisam repensar suas práticas em atendimento as necessidades de alguém que até pouco tempo não era reconhecido enquanto cidadão sujeito de direitos.

Para compor essa análise os alunos do turno vespertino trouxeram para a discussão as provocações colocadas pelos saberes e metodologias do curso de Pedagogia na qualidade de **Geradores de Conflitos**, no momento em que esses alunos docentes se depararam com a necessidade do repensar sobre sua formação e suas fragilidades, sobre a forma com vem se organizando seu trabalho pedagógico na escola e conseqüentemente como a criança dialoga com essa organização. Nesse instante, para André (1995), a dimensão institucional também se envolve nas formas de organização desse trabalho, pelas relações de poder e de decisão, pelo nível de participação e interlocução de seus atores, pela disponibilidade de recursos humanos e materiais, ou seja, uma rede de relações conversará com a dinâmica das ações propostas.

Toda essa rede de relações demonstrou que há indícios nas falas dos alunos docentes do turno vespertino que:

Estes novos saberes na formação do pedagogo se deparam com uma realidade escolar bastante distinta do que o novo currículo discursa, porém nos estágios do curso podemos perceber o quanto a aprendizagem e desenvolvimento da criança é bem melhor quando atentamos para tais saberes. Eles são fundamentais para reconhecer as reais necessidades

dessas crianças já que existe uma concepção preocupada apenas com o cognitivo das mesmas, esquecendo-se que elas são formadas esteticamente, socialmente, afetivamente e culturalmente. Enxergar a criança e suas necessidades a partir de sua realidade, do seu contexto social, é preciso, porque tudo fica muito difícil na hora da prática se não percebemos isto (Alunos docentes – turno vespertino).

As crianças pela capacidade com que criam e recriam não se adaptam ao previsível dos planejamentos dos professores, do mesmo modo que os professores também não conseguem transformar os saberes e metodologias das universidades, presentes em sua formação, em práticas pedagógicas, significativas, para as crianças. Visto que, seus saberes e metodologias experienciais, suas improvisações cotidianas, nem sempre são considerados saberes formativos, como também nem sempre são problematizados nos espaços de formação desses profissionais, sendo assim, os professores (alunos docentes) aprendem a tratar as interações como algo dissociado do processo formativo.

Reconhecida pelos próprios alunos docentes, como algo em que não se entende como possibilitador e potencializador de práticas pedagógicas, as interações não são consideradas interlocutoras do processo formativo. Logo, nada é capaz de acontecer além do previsível e isto tem tornado o espaço de formação de crianças e professores um lugar de estranhezas.

Validando em nossa conversa, que o reconhecimento dos saberes experienciais, informais, cotidianos, dos professores, conforme Tardif (2004) não supera a necessidade “de noções relativamente claras e definidas de modo a possibilitar o estabelecimento de consensos e o confronto dos fatos” (TARDIF, 2004, p. 192). Em vista disto, precisamos estar atentos a intencionalidade das proposições, de forma consciente para as escolhas e interesses “compreendendo seu caráter relativo, discutível e, por conseguinte, revisável” (TARDIF, 2004, p. 192).

Sabendo que quando nos referimos à intencionalidade pedagógica, estamos nos reportando a uma discussão que considera as dimensões, éticas, políticas e práticas presentes em uma ação transformadora da realidade, capaz de promover, sentidos e desafios instigantes ao processo formativo, sem hierarquias, mas, com uma inevitável interlocução promovida por seus atores.

Complementando a unidade de registro **Geradores de Conflitos** os alunos docentes do turno noturno afirmaram que:

Muitas coisas que são vistas na graduação e não são aplicadas nas escolas... [...] A universidade ensina que as crianças devem “apenas”

brincar, mas, as escolas propõem o início de uma alfabetização [...] Aprendemos que ensinar não está diretamente ligado ao tradicionalismo, mas que devem ser introduzidos vários outros requisitos necessários para que se tenha maior aproveitamento em sala de aula [...] Esses saberes foram de suma importância, pois, eu pude perceber que muitas coisas que eu vi na teoria se concretizaram na prática (Alunos docentes – turno noturno).

O processo de aprendizagem desenvolvido pelas escolas ainda ignora esse potencializador de possibilidades pedagógicas chamado sujeito/criança. Em detrimento desse fato considera práticas racionais e pré-determinadas, saberes selecionados e hierarquizados como necessários à formação das crianças, secundarizando [...] “tudo que extrapola esta dimensão: as brincadeiras, as sensações corporais, o devaneio.... Mas isto não é só: a reprodução deste modo de funcionamento se faz com o controle do corpo” (TIRIBA, 2008, p. 4).

Embora reconhecendo os avanços que estão ocorrendo na forma de planejar, ainda percebemos a necessidade de processos de controle do corpo que impedem que a criança se desenvolva nos aspectos físico, emocional e social independentemente da posição que ocupe na sociedade. Há uma forte interferência de adultos na condução da brincadeira, ou total ausência de brincadeiras entre as crianças, por diversos motivos, entre eles: espaços inadequados, falta de motivação e preparação do professor, inexistência do contato criança-criança sempre deixado em segundo plano, dentre outros. Persiste um forte desconsiderar dos desejos e necessidades do outro, uma ausência de solidariedade e respeito às interações das crianças. Demonstrações de afeto e limitações da expressividade entre as crianças aparecem como repetido argumento para mantê-los disciplinados em um ambiente fechado, organizado para conduzir ao processo de aprendizagem aquelas crianças que melhor se comportam.

Esse bom comportamento está definido e delimitado pelo professor que elegeu os saberes necessários à formação desta criança. Saberes esses que, na maioria das vezes, não percebem o descompasso que há em relação à compreensão dos princípios básicos do processo formativo infantil que segundo a legislação se ancoram nas interações e brincadeiras.

Desse modo, também não conseguimos vislumbrar que aspectos deveriam ser sistematizados nestes saberes e que realmente podem contribuir para a formação das crianças considerando os aspectos culturais em que estas se inserem.

Dentre alguns aspectos, o sentir-se feliz no espaço da escola, reconhecer este pertencimento nas atividades que desenvolve e na forma como se envolve com outras crianças, tendo seu desejo de aprender respeitado. Esses aspectos são considerados por nós como aspectos formativos, ampliados e desenvolvidos nas interações com as diversas linguagens, entre elas: a corporeidade, a música, as brincadeiras, as expressões, a arte e a literatura que se manifestam por meio da cultura que se expressa em cada criança e que oferece aos professores um leque de possibilidades significativas para organizar suas práticas e saberes.

Algumas dessas linguagens encontram-se na matriz curricular do curso de Pedagogia (ementário em anexo) e, todavia, apesar dos novos olhares sobre a formação, os alunos/docentes sentem a dificuldade preeminente quando trazem os saberes e metodologias da universidade para a organização do trabalho pedagógico na escola, e conseqüentemente, para a organização de práticas e saberes para o cotidiano infantil. Logo, acreditam que o controle dos corpos infantis, a imobilidade das crianças é que alcançam as propostas significativas de aprendizagem. Não compreendem a falta de estrutura das escolas, não dialogam com as proposições que chegam aos espaços educativos, na maioria das vezes, sem nenhum momento de reflexão sobre as mesmas e não consegue interpretar as particularidades do universo infantil como forma de um processo formativo de qualidade. Alguns ainda consideram o trabalho com a infância algo extremamente desqualificado e não conseguem entender como em meio à pobreza alguém possa aprender. Outros estão contaminados pela desmotivação e decepção em ser um docente que não consegue organizar propostas curriculares significativas que respeitem os “novos” espaços e tempos das crianças capazes de garantir uma educação de qualidade.

Nesse diálogo, existe uma grande necessidade de se compreender, problematizar e potencializar os saberes que perpassam a infância e que hoje podem ser explorados de forma significativa, através das diversas linguagens presentes nos processos formativos das crianças na escola e nos cursos de formação inicial dos professores.

Nosso desafio está em repensar nossas práticas educativas e considerar os saberes culturais do cotidiano de nossas crianças, como saberes formativos no espaço escolar e para além deste espaço. Desafiadores de currículos sem flexibilidade que negam e silenciam culturas. Inverter esta ótica cruel e desumana que se incute nos espaços de formação “legitimados”, em nosso caso, a escola, em

que, crianças de famílias com baixo poder aquisitivo, com pouco acesso aos bens culturais, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade continuem apresentando o pior desempenho escolar.

De forma alguma poderemos desconsiderar que as condições de extrema pobreza, em que vivem muitas de nossas crianças possam influenciar no processo de aprendizagem na escola ou em qualquer outro locus aprendiz.

O que nos vem incomodando neste cenário, é que muitos de nós docentes, estamos nos deixando levar por um discurso que culpabiliza o professor pelo fracasso das metas não alcançadas, pelas condições socioeconômicas de famílias menos favorecidas e que estão a serem os determinantes de oportunidades educacionais para o acesso dessas crianças a uma formação educacional de qualidade.

Complementando nossa reflexão, Kramer (2006) diz:

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa (KRAMER, 2006, p. 17).

Pensar sobre os saberes que devem fazer parte dos processos de aprendizagem de alunos e professores não é uma tarefa fácil. Certamente, a escola não dará conta da demanda de nossa sociedade atual, mas, podemos possibilitar que nossas crianças aprendam coisas significativas e, relevantes a sua cidadania e inserção plena no mundo letrado.

Para os cursos de formação inicial de professores, em nível superior, fica o desafio de elencar saberes e metodologias que estejam próximos a essa realidade, a esses docentes, a essa sociedade e a essa escola pública. Torna-se relevante que os saberes formativos que fazem parte do cotidiano das crianças da escola pública cheguem aos cursos de formação de professores. Assim, como os saberes experienciais desses alunos/docentes, que acabam só existindo nas práticas de cada um, construídos no dia a dia de seu trabalho nas escolas possam ser considerados saberes formativos legítimos, assim, que possam ser problematizados, discutidos, questionados, reconstruídos e potencializados com vista a saberes e práticas significativos e de qualidade.

Precisamos repensar, ressignificar e reorganizar o tempo e o espaço pedagógico na escola e assim permitir que as crianças pensem sobre a sociedade em que vivem e se reconheçam como pertencentes a ela e originados dela. Que interajam para transformá-la com vistas à construção de suas próprias identidades infantis. Que vivam plenamente suas subjetividades, que as coloque à prova, que construa novas subjetividades a partir de sua relação com o meio, na busca de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

O espaço da escola precisa reconhecer que crianças “emparedadas” - termo utilizado por Tiriba (2010), - distanciadas da natureza e, portanto sem relação com o mundo lá fora, acabam por fazer parte de uma prática pedagógica que cada vez mais, divorcia corpo e mente. Crianças sentadas, enfileiradas, controladas, não terão seu aprendizado garantido, mas, irão aprender a separar o pensar e o sentir presentes nas relações que permeiam o processo de aprendizagem do qual fazem parte. São crianças “[...] aprisionadas, [...] despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana” (TIRIBA, 2005, p. 2).

A escola precisa reconhecer este corpo como lócus de possibilidades didático-pedagógicas, como espaço de reflexão e interações construtivas. Mediador de uma proposta pedagógica que elejam saberes flexíveis e que possam fazer parte do planejamento dos professores e da rotina escolar. Saberes estes que a partir das manifestações expressas pela criança e o interesse que demonstram por certas questões que perpassam o currículo da escola proporcionem o movimento necessário para a organização de práticas em que esse corpo se reconheça.

Neste movimento de pertencimento, localiza-se a compreensão do professor acerca do que seja uma proposta pedagógica e os desafios a que ela irá os submetê-los. E, compartilhando o pensamento de Kramer (1997), entender que esta proposta, é um caminho, não é um lugar [...] é construída no caminho, no caminhar (KRAMER, 1997, p. 5). Dessa forma, compreender que esta caminhada não segue em linha reta e que em seu “caminhar” percalços vão surgir e que serão necessários ao refletir essa evolução em constante análise e reconstrução. Sempre dialogando entre o que foi o que está sendo e o que poderá vir a ser planejado no espaço da escola com o sentido de transformar, renovar, construir e reconstruir.

Se este espaço foi legitimado como espaço de ensino e de aprendizagem, de viver o que é bom, de se aprender no dia a dia com o outro, com o diferente, de reinventar e de ser capaz de problematizar e potencializar a criança, é evidente que

novas formas de sociabilidade e de subjetividades vão estar presentes nesta (re)construção e (re)organização das práticas pedagógicas na escola e na formação de professores em que a criança é sujeito deste processo.

Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (TIRIBA, 2010, p. 5).

Reinventar o tempo, os espaços, as rotinas, ou seja, reinventar a escola, não é algo que possa ficar a critério de um corpo que decide o que é prioridade ou não. Essa situação é real, precisa ser superada para que estes espaços de convivência voltem a ser um lugar de pertencimento e reconhecimento pelos sujeitos crianças e professores.

Para Tiriba (2010), a criança é sujeito desse processo partícipe de uma construção que a longo prazo tem nos apresentado diversas hipóteses para problemáticas ativas e presentes na escola e que não podem ficar só a critério dos professores, levando-se em conta que questões como essas não são mais pontuais e, portanto, não podem ser ignoradas. Não cabe mais querer ou não querer repensar sobre as práticas pedagógicas. Esse momento não é mais opcional para os professores e instituições formativas é um direito das crianças ter uma educação de qualidade.

É relevante entender que o processo de universalização da educação básica vem possibilitar o acesso das crianças à escola, mas deve também, possibilitar a permanência destas no seu espaço. Que sejam consideradas as limitações das políticas públicas para a educação, quanto à execução, manutenção e qualidade desse processo, acesso e permanência, tanto para alunos como para professores, mas, que pese junto a todas as reivindicações o compromisso de todos, sujeitos partícipes e singulares com uma educação pública de qualidade.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*É bom ser criança  
Ter amigos de montão  
Fazer cross saltando  
Tirando as rodas do chão  
Soltar pipas lá no céu  
Deslizar sobre patins  
Bem que isso podia nunca mais ter fim (TOQUINHO)*

Tecendo as tramas deste texto promovemos uma discussão na perspectiva de tentar entender o entrelaçamento singular, mas, compreendido plural entre o PPP do curso de Pedagogia (PPP-UFAL-2006) no movimento pós DCN's (BRASIL CNE/CP 01/2006), os saberes e metodologias para a área da EI e os desafios atribuídos à formação do pedagogo para o trabalho pedagógico com a criança pequena.

Para essa compreensão trouxemos as vozes dos alunos docentes do curso que interagiram ou interagem com o universo infantil na escola pública através do exercício docente. Dessa forma, os sujeitos participantes desse estudo possibilitaram uma interlocução significativa ao repensar sobre a formação do pedagogo na universidade, uma vez que observamos ganhos nos discursos, entretanto, sérios prejuízos nas ações concretas.

Tomamos por pano de fundo desse estudo o 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.

Este estudo trouxe como contribuição o refletir sobre possíveis avanços (especificamente com relação ao aumento da carga horária para a área da EI), retrocessos ou impasses no processo formativo do pedagogo frente aos desafios nas ações de universalização da educação básica. Portanto, esse diálogo

problematizou e potencializou a proposta formativa do pedagogo para o trabalho com a criança pequena a partir da perspectiva conceitual, segundo Veiga (2012), de que integrando o processo com o produto não teremos só [...] “um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas” (VEIGA, 2012, p. 1).

Compreendida a relevância de nosso pano de fundo para a formação do pedagogo na UFAL, dirigimos o nosso olhar para as especificidades do sujeito criança e deste processo a partir das DCN's para a EI (BRASIL CNE/CEB 05/2009) e para os saberes e metodologias presentes no curso de Pedagogia. Logo, a concepção teórica-metodológica que nos acompanhou nesse estudo seguiu o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, produto e produtora de culturas, que nas interações e brincadeiras a que são expostas, ou lhe são promovidas, constroem suas próprias aprendizagens. Para tanto, nós profissionais que com elas interagem precisamos compreender que não devemos “[...] pensar um currículo para educar a infância”, pois assim “[...] estamos pensando uma infância que eduque o currículo” (KOHAN, 2003, p. 8).

Sob esse panorama, nossos questionamentos em relação ao trabalho pedagógico na EI se construíram nas experiências vivenciadas no espaço da escola pública. Nas intercorrências presentes no processo formativo das crianças e dos professores, quer na formação inicial ou continuada. E ainda, na preocupação com os saberes e práticas pedagógicas que são propostos nos espaços de atividades infantis sem uma ação significativa maior e que vêm provocando um estranhamento para as crianças e para os professores.

Este espaço de atividades, que na minha experiência é na escola pública, não foram adequados às necessidades das crianças pequenas, pois, tratava-se de uma escola de ensino fundamental (1º ao 5º ano) com 18 salas de aulas, e destas 6 para atendimento de crianças de 4 e 5 anos da pré-escola. Ressaltando que não havia: auxiliares de sala; biblioteca; sala de informática; espaços apropriados para recreação, alimentação ou cuidados com a higiene pessoal e que nunca receberam qualquer adaptação para a educação infantil. E mesmo para educadores que trabalham com crianças em escolas de ensino fundamental e de EI “adaptadas”, com quem convivemos (nos diversos espaços formativos escolares) e conversamos sobre nossas (minhas) dificuldades, vivenciam ou vivenciaram outras experiências,

desafios e impasses colocados para uma modalidade da Educação Básica que é alvo de olhares da mídia, projetos e programas na contemporaneidade.

No momento em que o trabalho pedagógico no espaço público, conceituado de “qualidade” pela legislação vigente, se vê as voltas em ambientes diversos e problemáticos que fogem a intencionalidade pedagógica dos sujeitos ali envolvidos, emerge um sentimento de insegurança e indignação, gerando muitas dúvidas quanto a melhor forma de promover uma ação pedagógica prazerosa tanto para crianças como para professores. Por exemplo, quando precisamos conviver com as condições de fragilidades ou vulnerabilidade social a que as crianças são expostas e somos “convidadas” a nos responsabilizar pelo (in)sucesso das avaliações educacionais pré-determinadas que “desconhecem” esse cenário. E ainda quando percebemos que o ordenamento legal responsabiliza o poder público municipal a garantir o direito a creches e pré-escolas para as crianças, mas, não se cumpre, e nem sempre é discutida como esta omissão estatal repercute na qualidade requerida ao atendimento infantil e a organização de boas práticas pedagógicas.

Defendemos nesse estudo que tecer as tramas de ordem social, histórica, política, econômica e cultural com a proposta curricular do curso de Pedagogia para a área da Educação Infantil permitiu-nos dialogar com possibilidades problematizadoras e potencializadoras. Suscitando um repensar acerca dos saberes e metodologias “possíveis” na organização de um trabalho pedagógico que se pretende significativo para crianças e pedagogos.

Repensar e “ressignificar” essa proposta pedagógica na voz dos alunos docentes levantou experiências reais de um processo que se constrói no dia-a-dia de nossos espaços escolares. Convivendo com estranhezas das mais variadas facetas, mas, que interagem com as concepções de infância e criança que adotamos e, conseqüentemente, as naturalizamos e que nos impedem, muitas vezes, de avançar e superar o que está posto em nossas práticas pedagógicas.

Entendemos por “universalização” da educação básica a “multiplicação” do acesso à escola pública, gratuita, laica, de qualidade e promoção da igualdade a todas as crianças e jovens de nosso país. E não, uma universalização que se pretende homogeneizar processos formativos e crianças que se decidem quais são os melhores saberes a compor sua cidadania, esquecendo que esse sujeito de direitos, produzido e produtor de cultura, é partícipe direto da construção “democrática” de um país idealizado e pretendido para eles.

Possivelmente, se passarmos a acolher a infância, intensa e potencializadora de possibilidades pedagógicas, de maneira a permitir a educadores docentes e não docentes transcenderem o estereótipo, para uma consciência, talvez mais rica em descobertas, possamos tornar o ato pedagógico significativo para seus interlocutores. Podemos encontrar na vulnerabilidade a que essas infâncias estiveram e estão expostas (de crianças ou professores) modos diversos e distintos de explorar o mundo de forma intensa e com direcionamento próprio. Para tanto, formas distintas de pensar o mundo, os saberes e fazeres carecem ser contextualizados. Ambos precisam ter espaço e voz não só por estarem imersos nesses contextos, mas, também, por serem sujeitos culturais. Pois, a forma como vivem, socializam-se, pensam o mundo e se avaliam precarizados de suas vivências cotidianas, chegam aos espaços educativos, os quais acabam por condicioná-los e rotulá-los. Desconsiderar estes aspectos como temas de relevância ao ressignificar dos processos formativos, seja na escola ou na universidade, não nos ajudará a encontrar a escola que perdemos. “Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise” (ARROYO, 2011, p. 29)”.

Alegra-nos poder constatar que entre avanços e impasses do curso de Pedagogia quanto aos aspectos teórico-metodológicos e a ampliação da área da EI e desse modo, dos estudos voltados ao pensar sobre o sujeito criança, podemos perceber a Universidade também se esforçando para alcançar os desafios impostos por este processo de universalização do ensino. Sobretudo, no que diz respeito à necessidade de uma melhor formação para o profissional docente e não docente que vai “aprender” com a criança pequena.

Entendemos como um dos maiores desafios para o alcance da qualidade nos processos formativos que uma maior aproximação entre a universidade e a escola verdadeiramente aconteça. Muito se tem falado sobre as práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas, mas, poucas vozes 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.

Consideramos que ainda existe uma grande distância entre o que se produz na academia sobre as escolas e 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).

Esse 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 sujeito interlocutor de seu próprio processo de formação. Recuperar esse sentido é antes de qualquer coisa valorizar o humano existente em cada um, por vezes “rotulados como donos do saber”, silenciam aquilo que os embrutece. Admitir que esses educadores não dominam ou não conhecem as áreas básicas do seu saber fazer pedagógico é dar um salto qualitativo no modo como a Universidade pensa e elege saberes, logo, redefina o sentido pedagógico.

São lacunas reais de um processo formativo que foi comprometido ou interrompido por inúmeras situações reais que estão presentes no cotidiano das escolas e das universidades embora necessitam ser mais um ponto problematizador nos espaços que dialogam com esses sujeitos políticos coletivos. Visto que, a formação desses sujeitos, conforme Veiga (2009): “[...] é multifacetada, plural; tem início e nunca tem fim. É inconclusa e autoformativa [...] desenvolve-se num contexto de coletividade [...] busca a emancipação e constrói saberes e valores próprios (VEIGA, 2009, p. 26-28).

Uma formação desta dimensão não pode ignorar as fragilidades de um sistema de ensino e da atual conjuntura social a que todos estamos expostos quando, em pleno século XXI, ainda nos encontramos as voltas com a necessidade de formar profissionais da educação em condições concretas de participação social e desenvolvimento acadêmico.

Este dialogo revelou-se complexo e cheio de amarras que se construíram ao longo dos percursos profissionais e acadêmicos desses alunos docentes. Das experiências que nem sempre alçaram seus propósitos e que trouxeram “nós” que se entrelaçam nas tramas da vida e que são difíceis de desatar. Só então, apropriar-

nos-íamos dessas vivências na tentativa de compreender melhor toda essa interlocução, suas inquietações, teorias, inter-relacionamentos, conflitos, avanços e retrocessos, conquistas e desafios provocativos no espaço da escola e da universidade na atualidade.

Trilhando esse caminho na intenção de contribuir com possíveis reflexões a esse repensar e ressignificar do processo de formação de crianças pequenas e pedagogos, enfatizando que é de nosso conhecimento que as orientações curriculares para os dois segmentos são fato e conquista. Entendemos que o reconhecimento das especificidades de cada campo dar-se-á nos embates do cotidiano, uma vez que se encontram em processo de construção e reconfiguração.

Nesse estudo estivemos todo o tempo procurando entender as interfaces que dialogam com esse universo na perspectiva de tecer fios mais consistentes à tessitura desta pesquisa. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que esse processo e percurso formativo permitiram-nos uma interlocução extremamente diversa. Logo, um crescimento humano e profissional incapaz de ser um escrito conclusivo para esse texto. Para onde os entrelaçamentos desses fios nos levaram a outros questionamentos problematizadores tão importantes quanto os que nos acompanharam nesse caminhar e que nos provocam a trilhar novos caminhos.

## REFERÊNCIAS

ACIOLY, O. B. Alagoas e a batalha da memória: o que vai ser contado às gerações futuras. In: **Jornal Extra de Alagoas**. Caderno – Série “Alagoas 200 anos” Maceió – Alagoas – 01 de 07 de maio de 2015.

ANDRADE, L. B. P. de. **Educação Infantil: Discurso, Legislação e Práticas Institucionais**. 2009. Tese de Doutorado. Disponível: <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServiceSocial/lucimary.pdf> Acesso em 01 de novembro de 2013a.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: Discurso, Legislação e Práticas Institucionais**: São Paulo – Cultura Acadêmica, 2010, p. 194. Disponível: [http://www.culturaacademica.com.br/img/arquivos/Educacao\\_infantil.pdf](http://www.culturaacademica.com.br/img/arquivos/Educacao_infantil.pdf). Acesso em 01 de novembro de 2013b.

ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação Educacional**. Brasília: Líber, 2005.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Estudo de Caso: Seu potencial na educação**. 1984. Disponível em: <HTTP://www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/cp/arquivos/528.pdf>. Acesso em 09 de dezembro de 2009b.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: questões de teoria e de método**. <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/conferencias/c1.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papius, 1995.

ALAGOAS. **LEI Nº 6.757, de agosto de 2006** aprova o plano estadual de educação para o período de 2006 a 2015, e dá outras providências. Disponível: [http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee/pee-2006-2015/PEE\\_AL-2006-2015.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee/pee-2006-2015/PEE_AL-2006-2015.pdf). Acesso em 01 de dezembro de 2014.

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2015-2025 (Versão Preliminar)** Disponível: <http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee/pee-2015-2025/PEE%202015%20versao%20preliminar.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2015.

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

ALAGOAS. **Ministério Público do Estado de Alagoas** – 19ª Promotoria de Justiça da capital. Diário oficial do Estado de Alagoas. 25 de Julho de 2014. Ano 102 - Número 141, p. 44. Disponível em: file:///D:/Users/Lucia/Downloads/diario\_oficial\_2014-07-25\_completo.pdf. Acesso em 26 de julho de 2014.

ALAGOAS. GAZETA WEB. **Alagoas é líder em analfabetismo no Brasil**. Disponível: <http://gazetaweb.globo.com/noticia.php?c=350837&e=17>. Acesso em 28 de setembro de 2013.

ALMEIDA, L. M. **Rupturas e Permanências em Alagoas**: O 17 de julho de 1997 em questão. Maceió: Edições Catavento, 1999.

\_\_\_\_\_. **Alagoas**: gênese, identidade e ensino. Maceió: EDUFAL, 2011.

ALVES, J. C. P.; RIBEIRO, L. M. **Crianças e linguagem na escola**: a cultura e o corpo infantil. Disponível: <http://www.vicoloquio.com.br/arquivos/GT23.pdf>. Acesso em 2013.

ANASTASIOU, L. G. C. Propostas Curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP. Papirus, 2007.

ARAÚJO, C. **Educação como ação cultural para a auto-determinação**: um estudo de caso entre estudantes da periferia maceioense. Disponível: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/778/1/tese.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2005.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G. **Curriculo, território em disputa**. 2ª Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. LIMA. **Gestão democrática na educação infantil e participação da família**: possibilidades e limites. Disponível: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/138.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/138.pdf). Acesso em 01 de dezembro de 2014.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em 01 de janeiro de 2015.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



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.

BENCOSTTA, M. L. A. Grupos Escolares no Brasil: Um novo modelo de Escola Primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ, Vozes, vol. III – Século XIX. 2005

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.

BRANDÃO, M. População de Alagoas. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas**, 1937 (Impresso).

\_\_\_\_\_. (1875-1939) **História de Alagoas**. 3.ed.rev. – Arapiraca: EDUAL, 2004.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, v. 2.)

\_\_\_\_\_. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 01 de dezembro de 2013.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 1, DE 7 de abril de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2015.

BRASIL. **Parecer nº: CEB 022/98**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em 01 de janeiro de 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001/Plano Nacional de Educação/PNE**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 01 de dezembro de 2015.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em 01 de junho de 2015.

BRASIL. **CNE Parecer CNE/CP 009/2001b**, de 08/05/2001. Disponível em: [http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne\\_cp%20n.%2009\\_2001%20iretriz](http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%20n.%2009_2001%20iretriz)

[es%20curriculares%20nacionais%20para%20formacao%20de%20professores%20da%20educ.pdf](#). Acesso em 16 de agosto 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. **CNE/CEB Parecer CNE/CEB 20/2009**, de 11/11/2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12745&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866). Acesso em 20 de dezembro de 2009.

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. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós Graduação** PNPG 2005/2010. Brasília dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.anped.org.br/forpred\\_doc/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em 16 de agosto de 2009.

BRASIL, **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2008.

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/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 16 de junho de 2013.

BRASIL. **LEI Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm). Acesso em 01 de junho de 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. KRAMER. A infância e sua singularidade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12261&ativo=503&Itemid=502](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&ativo=503&Itemid=502). Acesso em 13 de agosto de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 15 de abril de 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm).

BRASIL. IBGE/ESTADOS/2010/2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>. Acesso em 03 de junho de 2015.

BRASIL. Programa Brasil Carinhoso. **Resolução/SEB/MEC nº 1, de 28 de novembro de 2014.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/6142-resolu%C3%A7%C3%A3o-seb-mec-n%C2%BA-1,-de-28-de-novembro-de-2014>. Acesso em 01 de junho de 2015.

BRASIL. PROINFÂNCIA. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>. 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. **Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em 01 de janeiro de 2014.

CALHEIROS, D. S. FUMES, N. L. F. **A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado.** Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200008&script=sci_arttext). Acesso em 08 de junho de 2015.

CARVALHO, C. P. **Economia popular:** uma via de modernização para Alagoas. 5ª edição rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2012.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas e Distribuição de Renda:** o caso de Alagoas, 2008. Disponível em: [http://www.sep.org.br/artigo/1271\\_13ea045eaa1da80fd475426a122715fe.pdf?PHPS ESSID=71396f%20885ac0f003c47acc7b7bc802fd](http://www.sep.org.br/artigo/1271_13ea045eaa1da80fd475426a122715fe.pdf?PHPS ESSID=71396f%20885ac0f003c47acc7b7bc802fd). Acesso em 01 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Disponível em: <http://www.dw.de/acesso-%C3%A0-terra-continuando-grave-problema-no-nordeste-diz-professor/a-16467195>. Acesso em 24 de dezembro de 2013.

CAVALCANTE, G. O.; HADDAD, L. **Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior**: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR69.1-69.3.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2015.

COMENIUS. **Didactica Magna (1621-1657)**. Versão para eBook. eBooksBrasil.com. Digitalização de Didáctica Magna Introdução. 2001. Disponível em: [http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf). Acesso em 01 de dezembro de 2014.

CONCEIÇÃO, J. **As tramas das políticas públicas educacionais locais**: Entre silêncios, as vozes das professoras - Estudo de caso de um município alagoano 2008. 217f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Disponível: <http://www.unicamp.br/anuario/2008/FE/FE-dissertacoesmestrado.html>. Acesso em 12 de agosto de 2013. Universidade Federal de São Paulo, – Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

COSTA, J. C. (1871-1934) **Instrução pública e instituições educacionais de Alagoas e outros ensaios**. Coordenação editorial, apresentação, notas e bibliografia de Elcio Verçosa, Maria das Graças de Loiola Madeira – Maceió: EDUFAL, 2011.224 p: Il.,fots. (Coleção Nordestina: nº74).

\_\_\_\_\_. Instrução Pública e instituições culturais de Alagoas. In: VERÇOSA, E. G. (Org). **Caminhos da Educação em Alagoas**: Da colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001a, p. 15 – 47.

COTA, C. A. S.; MELO, K. M. S. **Dimensionando o lugar da mulher na instrução pública alagoana**: décadas iniciais da república Disponível em: <http://epeal2014.dmd2.webfactional.com/trabalhos-identificado/1251-ARTIGO-EPEAL-revisado.pdf>. Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

CRUZ, M. V. **BRASIL NACIONAL-DESENVOLVIMENTISTA (1946-1964)**. Disponível: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf). Acesso em 01 de dezembro de 2014.

DIDONET, V. **Creche: a que veio...para onde vai...., 2001**. Disponível: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1107/1007>. Acesso em 31 de agosto de 2014.

FERNANDES, M. D. E.. **O orçamento público**: algumas considerações conceituais e suas implicações para o financiamento da educação. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0505t.PDF>. Acesso em 01 de janeiro de 2014.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAfqlwAL/livro-pedagogia-bom-senso>. Acesso em 10 de junho de 2015.

FROTA. **Diferentes concepções da infância e adolescência**: A importância da historicidade para sua construção, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100013&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100013&script=sci_abstract). Acesso em 01 de janeiro de 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Líber Livro Editora, 2008.

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

\_\_\_\_\_ et all. **Atratividade da carreira docente no Brasil**, 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>. Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil/Izabel Galvão. - Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995. (Educação e conhecimento). Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABrOYAG/isabel-galvao-henri-wallon-concepcao-dialetica-desenvolvimento-infantil-pdf-rev>. Acesso em 01 de janeiro de 2015.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2010.

GEERTZ, C. **Uma descrição densa**: por uma teoria interpretativa da cultura.

\_\_\_\_\_ **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e Científicos Editora, 1989, p. 192.

GOUVEIA, M. C. **Infância: entre a anterioridade e a alteridade**, 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11394>. Acesso em 07 de agosto de 2013.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Ed. 10ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, L. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil**: desafios, armadilhas e possibilidades. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300002). Acesso em 04 de maio de 2015.

IPEA. Anos 1980, década perdida ou ganha? In: **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Ano 9. Edição 72 15/06/2012. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2759:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2759:catid=28&Itemid=23). Acesso em 01 de janeiro de 2014.

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

\_\_\_\_\_ et al. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_ **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_ 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

\_\_\_\_\_ **Infância, formação e cultura: uma trajetória de pesquisa.** Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/7390/7390>. Acesso em 2012.

\_\_\_\_\_ **Leitura Experiência e Formação.** Disponível em: <http://www.bn.br/proler/images/PDF/cursos2.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_ **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_ **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_ Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_ **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_ **Privação Cultural e Educação Compensatória.** Uma análise crítica. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>. Acesso 26 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_ O Papel Social da Pré-Escola. In: **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, agosto de 1985. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/782.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_ **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica.** 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1>. Acesso em 01 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_ **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005). Acesso em 01 de janeiro de 2014.



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/181924Corponaescola.pdf> . Acesso em 01 de dezembro de 2013.

KULHMANN, J. R. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediações, 2007.

\_\_\_\_\_. A Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ, Vozes, vol. III – Século XX. 2005.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Histórias da educação infantil brasileira.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em 01 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875- 1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

LIBÂNEO, J. C. **O Sistema de Organização e Gestão da Escola.** Disponível em: [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf). Acesso em 04 de abril de 2015.

LIBANEIO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2014.

LIMA. G. E. **representações de professores universitários em torno dos processos de identificação dos acadêmicos com a educação infantil.**

Disponível em:

[http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/REP\\_RESENTA%C3%83IES%20DE%20PROFESSORES%20UNIVERSITARIOS%20EM%20TORNO%20DOS%20%C3%A0.pdf](http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/REP_RESENTA%C3%83IES%20DE%20PROFESSORES%20UNIVERSITARIOS%20EM%20TORNO%20DOS%20%C3%A0.pdf). Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano e trabalho pedagógico**: a educação de crianças pequenas e a formação de pedagogos. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2865/338>. Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

LIRA, J. Os efeitos do neoliberalismo para os trabalhadores da educação de Alagoas. In: **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.2, p.105-115, mai./ago.201. Disponível em:

<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/696>. Acesso em 01 de maio de 2014.

LIRA, S. L. S. Dissertação de Mestrado. **Financiamento e democratização da educação pública em alagoas**: os efeitos do FUNDEF. 2001.

LIRA, F. J. **Crise, privilégio e pobreza**: alagoas no limiar do terceiro milênio. Maceió: EDUFAL, 1997.

LÜDKE, M. CRUZ, G. B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. 2005. Disponível em:

[http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo\\_01.pdf](http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/grupo_01.pdf). Acesso: em 01 de janeiro de 2015.

LUCAS, M. A. O. F. **A influência do UNICEF e da UNESCO na educação**.

Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3827>. Acesso em 01 de dezembro de 2012.

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

MADEIRA, G.; VERÇOSA, E G. **O Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL**. Revista EDITA – órgão oficial do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, nº 10, 2005, p. 13 – 23.

MAYNART, R. HADDAD, L. **o brincar e o processo de diferenciação eu-outro pela criança**: ampliando o olhar a partir da cultura de pares. Disponível em :

[http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407804069\\_ARQUIVO\\_Traalhocompleto\\_SimposioLusoBrasileiro.pdf](http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407804069_ARQUIVO_Traalhocompleto_SimposioLusoBrasileiro.pdf). Acesso em 20 de dezembro de 2014.

MARAFON, D. **Educação Infantil no Brasil**: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. s/d. Disponível em:

[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../ZjxYEbbk.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../ZjxYEbbk.doc). Acesso em 10 de dezembro de 2013.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação e Hegemonia no Brasil de Hoje**. Maceió: EDUFAL, 1998.



\_\_\_\_\_; VERÇOSA, E G; Histórico – Trajetória. Disponível em:  
<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/institucional/historico> Acesso em 13 de agosto de 2014.

MELO. L. M. C. Educação em Maceió: Uma descrição do Cenário Atual. In: A. M. A. S. (Org). **Economia de Maceió**: diagnóstico e proposta para construção de uma nova realidade.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 28ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MERCADO, E. **Estágio Supervisionado de gestão escolar no curso de Pedagogia**: proposta de atualização do Projeto Político Pedagógico da escola pública. Disponível em:  
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0168.pdf>. Acesso em 01 janeiro de 2013.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Os sentidos do ensino de História**. Disponível em:  
<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18493502-EspacosEducativos.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2013.

NASCIMENTO, C. S. X. **Formas de ver e viver a infância nas escolas públicas mineiras (fins do século XIX – início do século XX): práticas, espaços e tempos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em:  
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-858QZW>. Acesso em 01 agosto de 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. O currículo na educação infantil: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais? Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article). Acesso em 30 de dezembro de 2014.

PAGNI, P. A. **Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si**. Educação e realidade, Porto Alegre, v.35, n.3, 2010, p. 99-123. Editora UFRGS. Disponível em:  
[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

PARALAPRACA. **Caderno de Experiências Assim Se Brinca**. Disponível em:  
<http://www.institutocea.org.br/midiateca/198/Publicacao/caderno-de-experiencias-assim-se-brinca-2013--paralapraca.aspx>. Acesso em 01 de janeiro de 2015.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS DESSA MODALIDADE EDUCACIONAL**. 2009. Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em 01 de janeiro de 2013.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2 ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTEL, C. **Espaços de livro e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Defendida em 01 de abril de 2011. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.educacao.ufri.br/ppge/teses/tese\\_claudia\\_pimentel.pdf](http://www.educacao.ufri.br/ppge/teses/tese_claudia_pimentel.pdf)>. Acesso em 05 agosto de 2013.

PIMENTA, S. G. **A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º. Grau**. Série Idéias nº 8. São Paulo: FDE/ Governo do Estado de São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em 01 de dezembro de 2013.

PRIORE, M. D. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. (Caminhos da história).

QUINTANA, M. Para levar a sério a infância. In: Quintana Mário **Para Viver com poesia**. Seleção e Organização de Mário Vassalo. – São Paulo: Globo, 2007.

RAMOS, G. Alguns Números Relativos à Instrução Primária em Alagoas. In: Verçosa, Elcio de Gusmão (Org). **Caminhos da Educação em Alagoas**: Da colônia aos tempos atuais. Maceió: Edições Catavento, 2001a, p. 61 - 74.

RESENDE, L. M. G. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: Dimensões Indissociáveis do Fazer Educativo. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Uma construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **A Formação Política do Professor de 1º e 2º graus**. 4 ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, L. M. **Gestão Ativa na escola**: Repensar o Projeto Político Pedagógico. Maceió – AL, 2009, 34. Monografia – Projeto de Intervenção na Escola – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade/Especialização em Gestão e Educação Ambiental. Universidade Federal de Alagoas.

\_\_\_\_\_. SILVA, C. M. As políticas de formação de professores e o Plano Nacional de Educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil. In: **Revista da FAEBA**. vol. 21, n. 37. jan/jun 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**: lócus de interação construtiva no ensino superior. Disponível em: [http://www.educonse.com.br/viicoloquio/painel\\_autor.asp](http://www.educonse.com.br/viicoloquio/painel_autor.asp) . Acesso em 29 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_ **Projeto Político Pedagógico**: espaço de discussão permanente no ensino superior. Disponível em:  
[http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo\\_13/pdf/40.pdf](http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_13/pdf/40.pdf) . Acesso em 22 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_ Dissertação de mestrado. **O docente do ensino superior no processo de reformulação do curso de pedagogia da universidade federal de alagoas em 2006**: perfil político-formativo, trajetória e ações. 2010.

RIZZO, G. **Creche**: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento. 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ROSEMBERG, F. O movimento das mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

\_\_\_\_\_ A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em:  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/910.pdf> . Acesso em 01 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_ A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1997. p. 141- 161.

\_\_\_\_\_ Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-78.

\_\_\_\_\_ Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: **Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Brasília, Anais... Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-81. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131340POR.pdf>.

SARAT, M. **Memórias da infância e histórias da educação de imigrantes estrangeiros no Brasil**. Disponível em:  
<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/52MagdaSarat.pdf> 2013d.

SENAC. **Projeto Político Pedagógico**. SENAC/ALAGOAS. 2005.

SILVA, E. M. **A Educação Infantil em Alagoas: (Re)Construindo suas raízes**. Maceió: Editora Edefal, 2009.

SILVA, A. P. **Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores**. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, 2012.

SILVESTRI, M. **Enxadas às costas e latas de sardinhas: reflexões sobre o brincar no ensino fundamental**. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6185--Res.pdf> . Acesso em 12 de agosto de 2013.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.**

Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101003020857/9cap08.pdf>.

Acesso em 01 de janeiro de 2014.

STEININGER, I. J. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil:**

um estudo de caso sobre o que indicam as professoras 2009. 233 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis 2009.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil.** 249f. Tese (Doutorado em Educação). - Pontifca Universidade Católica \_ PUC, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Proposta pedagógica. In: O Corpo na Escola – Salto para o Futuro, 2008 (Impresso).

\_\_\_\_\_. **Crianças da natureza.** Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais . Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Disponível em: [http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em 01 de março de 2015.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia.** UFAL: Maceió, 2006 (Impresso).

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Regime Seriado.** UFAL: Maceió, 1993 (Impresso).

\_\_\_\_\_. **Programa de Reestruturação das Universidades – REUNE.** Disponível em: [http://www.ufal.edu.br/transparencia/acoes-e-programas/reuni/projeto-reuni-ufal/PROJETO\\_REUNI\\_UFAL.pdf/view](http://www.ufal.edu.br/transparencia/acoes-e-programas/reuni/projeto-reuni-ufal/PROJETO_REUNI_UFAL.pdf/view). Acesso em 01 de janeiro de 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção Possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção Possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inovações e Projeto Político Pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória?. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. FONSECA, M. (org). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VERÇOSA, E. G. **O ensino Superior em Alagoas: Uma releitura de seus primórdios**. Educação: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, v.2, n. 2, p. 07-23, jul. 1995.

\_\_\_\_\_. **Cultura e educação nas Alagoas: histórias, histórias**. 3ª ed. Maceió, 2001

\_\_\_\_\_. **História do ensino superior em Alagoas: verso e reverso**. Maceió: EDUFAL, 1997.

\_\_\_\_\_. A Formação dos Professores em Alagoas: Um olhar Retrospectivo sobre suas origens. **Caminhos da Educação em Alagoas: Da colônia aos tempos atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001a, p. 155 – 178.

\_\_\_\_\_. Existe uma cultura alagoana? Maceió: Edições Catavento, 2002.

VERONESE, J. R. P.; VIEIRA, C. E. **A educação básica na legislação brasileira**. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15281/13884>. Acesso em 03 de junho de 2015.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas – SP: Papirus, 2002, p. 13- 46.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em 08 de dezembro de 2014.

WONG, J. Paradoxo de capacidade e poder: ontologia crítica e o modelo de desenvolvimento de infância. In: PETERS, M. A. (org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 3, p. 81 – 99.

XAVIER, M.E.S.P. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

# APENDICE

## Apêndice A



PESQUISA – DOUTORADO UFAL-PPGE-CEDU  
**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA –  
UFAL: O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo

Pesquisadora: Lucia de Mendonça Ribeiro

### QUESTIONÁRIO ALUNOS/AS CURSO PEDAGOGIA

PEDAGOGIA - UFAL

#### I – PERFIL

##### 1. Sexo

1.1 Masculino

1.2 Feminino

##### 2. Raça / Etnia

2.1 Branca

2.2 Negra

2.3 Oriental

2.4 Parda/mulata

2.5 Indígena

3. Idade: \_\_\_\_\_ anos

4. Maior nível de escolaridade concluído

- 4.1 Educação Superior completo
- 4.2 Especialização (ou *lato sensu*)
- 4.3 Mestrado (*stricto-sensu*)
- 4.4 Doutorado
- 4.5 Outros

**5. Em que turno você cursou a graduação em Pedagogia**

- 5.1 Manhã
- 5.2 Tarde
- 5.3 Noite

**6. O que o levou a ser professor da educação básica:**

- 6.1 Questões financeiras
- 6.2 Falta de oportunidade em outra área
- 6.3 Vocação
- 6.4 A proposta de ações apresentada pela instituição
- 6.5 Outros

**II – DADOS PROFISSIONAIS**

**7. Você é professor (a) da rede pública ou privada de educação?**

- 7.1 Rede Pública Municipal-Concurso
- 7.2 Rede Pública Estadual-Concurso
- 7.3 Rede Pública Municipal-Monitor
- 7.4 Rede Pública Estadual-Monitor
- 7.5 Rede Privada



7.6 Outros

**8. Já atuou ou atua como professor (a) da educação básica em que modalidade de ensino?**

8.1 Educação Infantil

8.2 Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

8.3 Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

8.4 Educação Jovens e Adultos

8.5 Outros

**9. Seu tempo de experiência como professor (a) da educação básica é**

9.1 Menor que 1 ano

9.2 Entre 1 e 2 anos

9.3 Entre 3 e 4 anos

9.4 Maior que 5 anos

**10. E sua experiência com a educação infantil é**

10.1 Menor que 1 ano

10.2 Entre 1 e 2 anos

10.3 Entre 3 e 4 anos

10.4 Maior que 5 anos

**11. Você já exercia a atividade docente antes da formação inicial em nível superior no curso de Pedagogia?**

11.1 Sim

11.2 Não

**12. Que tipo de formação você recebeu antes da formação inicial no ensino superior no curso de Pedagogia?**

- 12.1 Magistério
- 12.2 Nível Médio
- 12.3 Técnico
- 12.4 Outros

**13. Você conheceu o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFAL ?**

- 13.1 Sim
- 13.2 Não

**14. Você recebeu informações de que o curso de Pedagogia a partir de 2006 foi reformulado e que a área de Educação Infantil foi ampliada com novos saberes/componentes curriculares?**

- 14.1 Sim
- 14.2 Não

**15. Quais saberes/componentes curriculares para a área da Educação Infantil você acredita que trouxeram avanços e/ou diferentes olhares para a formação proposta pelo curso?**

R -

---

---

---

---

---

**16. De que forma estes saberes/componentes curriculares atendem a sua prática pedagógica na escola?**

R -

---

---

---

---

---

**17. Que saberes/componentes curriculares na área da Educação Infantil você daria maior ênfase para a formação do pedagogo?**

R -

---

---

---

---

---

**18. O que você tem a dizer sobre os estágios proporcionados pelo curso de Pedagogia na Ufal para a área de Educação Infantil?**

R -

---

---

---

---

---

**19. Você participou de iniciação científica durante a graduação em Pedagogia? O que achou da experiência como pesquisador (a) e que contribuição trouxe para sua prática pedagógica?**

19.1 Sim

19.2 Não

R -

20. Caso você não tenha tido a oportunidade desta experiência, aos seus olhos, que lugar a pesquisa deveria ocupar na formação do pedagogo?

R -

21. Nos saberes/componentes curriculares para a Educação Infantil que estão na matriz do curso de Pedagogia, que espaço ocupa o sujeito criança? A criança tem suas particularidades (CORPO) reconhecidas nestes componentes curriculares?

R -

22. A partir de sua prática que dificuldades você encontra no seu trabalho pedagógico na escola, com a criança, que merecem um olhar diferenciado a partir da organização dos saberes/componentes curriculares para educação infantil na formação inicial no curso de Pedagogia da UFAL?

R -

**23. De que outra forma você acredita que a relação teoria e prática poderia ser pensada e discutida acerca dos saberes e metodologias da matriz curricular do curso de Pedagogia/UFAL, em contribuição ao repensar sobre a formação inicial do professor (a) da educação infantil?**

**R -**

---

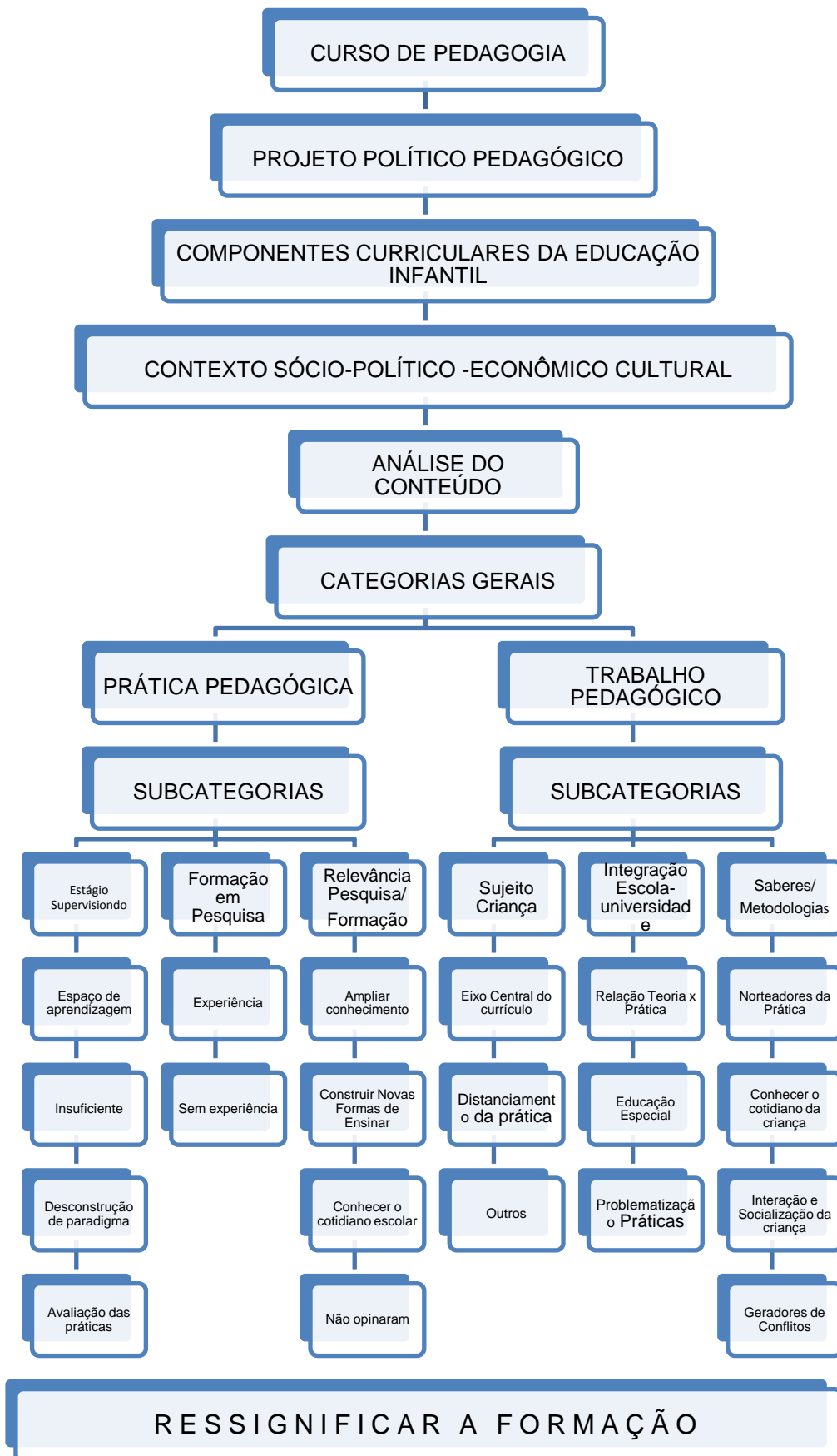
---

---

---

---

## Apêndice B



# Anexos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**EMENTÁRIO**

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
JOGOS, RECREAÇÃO E BRINCADEIRAS	PEDL053	40	2009.2/M
<b>EMENTA</b>			
O jogo e as brincadeiras do ponto de vista da antropologia e da psicologia como conhecimento e procedimento de cuidar, educar e ensinar, considerando-se os princípios sócio-educativos do jogar e brincar.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
CORPOREIDADE E MOVIMENTO	PEDL028	40	2009.2/M
<b>EMENTA</b>			
Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modo de ser no mundo.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
ARTE - EDUCAÇÃO	PEDL056	40	2009.2/M
<b>EMENTA</b>			
Estudos das Linguagens Artísticas e suas conexões com a Educação.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2	PEDL038	60	2009.2/M
<b>EMENTA</b>			
Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDL023	80	2009.2/M
<b>EMENTA</b>			
Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.			



<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	PEDL032	60	2009.2/V
<b>EMENTA</b>			
Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e conhecimento do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDL023	80	2009.2/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2	PEDL038	60	2009.2/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
ARTE - EDUCAÇÃO	PEDL056	40	2009.2/N
<b>EMENTA</b>			
Estudos das Linguagens Artísticas e suas conexões com a Educação.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
JOGOS, RECREAÇÃO E BRINCADEIRAS	PEDL053	40	2010.1/V
<b>EMENTA</b>			
O jogo e as brincadeiras do ponto de vista da antropologia e da psicologia como conhecimento e procedimento de cuidar, educar e ensinar, considerando-se os princípios sócio-educativos do jogar e brincar.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
CORPOREIDADE E MOVIMENTO	PEDL028	40	2010.1/V
<b>EMENTA</b>			
Representações do corpo em uma perspectiva histórica, suas dimensões e implicações na Educação. Aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, jovens e adultos. Corpo, movimento e ludicidade no currículo da Educação Básica. Corpo e linguagem.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
ARTE - EDUCAÇÃO	PEDL056	40	2010.1/V
<b>EMENTA</b>			
Estudo das conexões entre as linguagens artísticas: teatro, dança, música e artes visuais. A educação e o pensar complexo numa abordagem multireferencial.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2	PEDL038	60	2010.1/V
<b>EMENTA</b>			
Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDL023	80	2010.1/V
<b>EMENTA</b>			
Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	PEDL032	60	2010.1/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e conhecimento do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
CORPOREIDADE E MOVIMENTO	PEDL028	40	2010.1/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como de ser no mundo.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
JOGOS, RECREAÇÃO E BRINCADEIRAS	PEDL053	40	2010.1/N
<b>EMENTA</b>			
O jogo e as brincadeiras do ponto de vista da antropologia e da psicologia como conhecimento e procedimento de cuidar, educar e ensinar, considerando-se os princípios sócio-educativos do jogar e brincar.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	PEDL032	60	2010.1/M
<b>EMENTA</b>			
Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e conhecimento do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDL023	80	2010.2/ M
<b>EMENTA</b>			
Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2	PEDL038	60	2010.2/ M
<b>EMENTA</b>			
Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens, reconhecendo seu caráter interdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
ARTE - EDUCAÇÃO	PEDL056	40	2010.2/ M
<b>EMENTA</b>			
Conceito e importância das linguagens artísticas no fenômeno da Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e a educação estética no processo interdisciplinar e transdisciplinar do ensino-aprendizagem permeado pelas linguagens artísticas.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
CORPOREIDADE E MOVIMENTO	PEDL028	40	2010.2/ M
<b>EMENTA</b>			
Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modo de ser no mundo.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
JOGOS, REREAÇÃO E BRINCADEIRAS	PEDL053	40	2010.2/ M
<b>EMENTA</b>			
O jogo e as brincadeiras do ponto de vista da antropologia como conhecimento e procedimento de cuidar, educar e ensinar, considerando-se os princípios sócio-educativos do jogar e brincar.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	PEDL032	60	2010.2/V
<b>EMENTA</b>			
Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo-se seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDL023	80	2010.2/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2	PEDL038	60	2010.2/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens, reconhecendo seu caráter interdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
ARTE - EDUCAÇÃO	PEDL056	40	2010.2/N
<b>EMENTA</b>			
Conceito e importância das linguagens artísticas no fenômeno da Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e a educação estética no processo interdisciplinar e transdisciplinar do ensino-aprendizagem permeado pelas linguagens artísticas.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDL023	80	2011.1/M
<b>EMENTA</b>			
Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	PEDL032	60	2011.1/M
<b>EMENTA</b>			
Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, Brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo-se seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
CORPOREIDADE E MOVIMENTO	PEDL028	40	2011.1/M
<b>EMENTA</b>			
Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modo de ser no mundo.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDL023	80	2011.1/V
<b>EMENTA</b>			
Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2	PEDL038	60	2011.1/V
<b>EMENTA</b>			
Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
ARTE - EDUCAÇÃO	PEDL056	40	2011.1/V
<b>EMENTA</b>			
Conceito e importância das linguagens artísticas no fenômeno da Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e a educação estética no processo interdisciplinar e transdisciplinar do ensino-aprendizagem permeado pelas linguagens artísticas.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
CORPOREIDADE E MOVIMENTO	PEDL028	40	2011.1/V
<b>EMENTA</b>			
Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modo de ser no mundo.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
JOGOS, REREAÇÃO E BRINCADEIRAS	PEDL053	40	2011.1/V
<b>EMENTA</b>			
O jogo e as brincadeiras do ponto de vista da antropologia e da psicologia como conhecimento e procedimento de cuidar, educar e ensinar, considerando-se os princípios sócio-educativos do jogar e brincar.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDL023	80	2011.1/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	PEDL032	60	2011.1/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, Brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo-se seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
CORPOREIDADE E MOVIMENTO	PEDL028	40	2011.1/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo teórico-prático do fenômeno da corporeidade e a experiência fenomenológica do corpo em movimento a partir da experiência vivida compreendendo o corpo como modo de ser no mundo.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
JOGOS, REREAÇÃO E BRINCADEIRAS	PEDL053	40	2011.1/N
<b>EMENTA</b>			
O jogo e as brincadeiras do ponto de vista da antropologia e da psicologia como conhecimento e procedimento de cuidar, educar e ensinar, considerando-se os princípios sócio-educativos do jogar e brincar.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	PEDL023	80	2011.2/M
<b>EMENTA</b>			
Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	PEDL032	60	2011.2/M
<b>EMENTA</b>			
Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, Brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo-se seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
ARTE - EDUCAÇÃO	PEDL056	40	2011.2/M
<b>EMENTA</b>			
Conceito e importância das linguagens artísticas no fenômeno da Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e a educação estética no processo interdisciplinar e transdisciplinar do ensino-aprendizagem permeado pelas linguagens artísticas.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
JOGOS, REREÇÃO E BRINCADEIRAS	PEDL053	40	2011.2/M
<b>EMENTA</b>			
O jogo e as brincadeiras do ponto de vista da antropologia como conhecimento e procedimento de cuidar, educar e ensinar, considerando-se os princípios sócio-educativos do jogar e brincar.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	PEDL032	: 60	2011.2/V
<b>EMENTA</b>			
Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, Brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo-se seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1	PEDL032	60	2011.2/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do auto-conhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, Brincadeira e linguagens expressivas, reconhecendo-se seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
SABERES E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 2	PEDL038	60	2011.2/N
<b>EMENTA</b>			
Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras-linguagens linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.			

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>C.HORÁRIA</b>	<b>ANO/TURMA</b>
ARTE - EDUCAÇÃO	PEDL056	40	2011.2/N
<b>EMENTA</b>			
Conceito e importância das linguagens artísticas no fenômeno da Educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade e a educação estética no processo interdisciplinar e transdisciplinar do ensino-aprendizagem permeado pelas linguagens artísticas.			

---