



SABERES E METODOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO

Lucia de Mendonça Ribeiro[i] – Lucia_0707@yahoo.com.br

Eixo 6: Ensino Superior no Brasil

Este texto vem problematizar os saberes e metodologias elencados para o curso de formação de pedagogos frente à criança pequena, seus saberes culturais e formativos e os desafios colocados para o exercício desta ação pedagógica. O lócus deste estudo é o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, na reorganização do projeto político pedagógico para a área de formação na Educação Infantil. A matriz teórico-metodológica é o estudo de caso e têm como sujeitos participantes, os alunos concluintes do curso que já exercem a docência no espaço das escolas públicas. Emergem deste processo, tensões presentes na relação dos sujeitos da pesquisa com os saberes e metodologias elencados para a formação pedagógica na universidade e os desafios para que a docência destes se desenvolva de forma significativa para a criança no espaço da escola pública.

Palavras-Chave: Infância. Cultura. Formação de Professores. Saberes Formativos.

KNOWLEDGE AND METHODOLOGIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: COURSE PEDAGOGY IN QUESTION

This text comes problematize knowledge and methodologies listed for educators training course opposite the small child, their cultural knowledge and training and challenges to the exercise of pedagogical action. The locus of this study is the pedagogy course at the Federal University of Alagoas, the reorganization of political pedagogical project for the area of &8203;&8203;training in Early Childhood Education. The theoretical and methodological matrix is &8203;&8203;the case study and have participants as subjects, the graduating students of the course that has engaged in teaching within the public schools. Emerge from this process, tensions present in the relation of the subjects with the knowledge and methodologies listed for teacher training at the university and the challenges that teaching these to develop significantly to the child in the public school space.

Keywords: Childhood. Culture. Teacher Training. Formative knowledge

A discussão que proponho neste texto vem problematizar questões acerca das possibilidades potencializadoras de práticas pedagógicas presentes na criança e a interface destas, no diálogo entre os saberes e metodologias elencados para o curso de formação de pedagogos frente às políticas públicas para a educação da infância no Brasil. Esta discussão a priori reconhece a criança enquanto cidadã, sujeito de direitos, produtora e produzida na cultura em que sua singularidade plural tornou-se um desafio ao repensar sobre a organização das práticas pedagógicas no espaço da escola pública e nos cursos de formação pedagógica. Logo, se fez extremamente importante identificar que posição ocupa a interlocução entre, a

criança pequena, seus saberes culturais e formativos, e os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no espaço da sala de aula, e em relação à organização da proposta pedagógica dos cursos de formação de professores. No caso desta discussão, o curso de Pedagogia da UFAL é o lócus do estudo, assim como, seus saberes e metodologias, elencados para a formação do pedagogo para a área da educação infantil e, na forma como estes, ajudam ou não, aos futuros pedagogos/profissionais da educação a enfrentar os desafios existentes no cotidiano de nossas escolas.

O documento base desta discussão foi o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no movimento pós-diretrizes curriculares nacionais BRASIL Resolução CNE/CP 01/2006 período de 2006 a 2011. Teve como sujeitos participantes da pesquisa os alunos concluintes do curso e que na grande maioria já exercem as atividades de docência nas escolas públicas de Alagoas. Ponderando que este profissional atua como professor da educação básica, e, é responsável por toda a gestão do processo educativo atuante em espaços escolares e não escolares. Uma formação extremamente ousada se conseguirmos visualizar a dimensão do processo educativo em sua totalidade e os desafios colocados ao profissional da educação, responsável por uma docência na educação básica em todas as modalidades de ensino e, reconhecendo neste lócus, as questões problematizadoras e diversas existentes na dimensão do universo ESCOLA.

Para tanto, a delimitação e escolha neste estudo da área de formação do pedagogo passa pela minha vivência, enquanto docente da rede municipal de educação de Maceió-Alagoas (SEMED), em que leciono na Educação Infantil e conheço de perto os desafios encontrados no trabalho desenvolvido com a criança pequena na escola pública. Assim como, na experiência com docentes das escolas públicas em cursos de formação de professores e coordenadores pedagógicos no âmbito do ensino superior. E entendendo que nesta discussão não podemos desconsiderar os desafios encontrados para a compreensão (ALVES e RIBEIRO, 2013) (PAGNI, 2010) (FROTA, 2007) do sentido de infância, atualmente, na cultura ocidental, já que 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 e modos de vida modernos, inclusive na escola e no meio midiático. E nem tão pouco desconsiderar também, que existem as crianças que vivenciam experiências de abandono em instituições de cuidado à infância; as que passam sua meninice nas ruas; as que ainda, não têm acesso às instituições educacionais e, crescem 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. Existem muitas formas de caracterizar a infância representada pelos diferentes contatos com a linguagem presentes no percurso de seu desenvolvimento.

Neste movimento (RIBEIRO, 2012, p.2) “a relevância de pensar a organicidade da ação do docente que reflete sobre a formação de professores para educação básica no universo do ensino superior” passa pela necessidade de (re) pensar e (re) avaliar os saberes e metodologias, e/ou componentes curriculares, como assim se expressam, no corpo da proposta política-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 com as crianças e, nos desafios do cotidiano escolar. Sem deixar de atentarmos que as crianças ora são produzidas na cultura e ora produzem cultura em espaços de múltiplas linguagens, interações e interlocuções.

Esta análise vem se construindo com base em autores que discutem o tema na contemporaneidade e no olhar experiente dos alunos (as) do curso, que em sua maioria já exercem a docência no espaço da sala de aula na escola pública e, portanto, são sujeitos interlocutores deste diálogo, e que, vem problematizar seu processo formativo. Portanto, estão a contribuir com a reflexão acerca destes componentes curriculares e os desafios colocados ao trabalho pedagógico com a criança pequena frente as suas particularidades.

Diante do contexto explicitado 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[ii], conquistamos significativas mudanças na matriz curricular do

curso de Pedagogia da UFAL.

Nesta reorganização curricular a área da educação infantil 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 no aumento expressivo de professores (as) que adentraram no universo acadêmico pela ampliação do ensino superior no país (RIBEIRO, 2013a, p. 3).

Simultaneamente a reflexão que ora propomos neste estudo, novos discursos surgem a subsidiar a condução do 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, propaga um discurso acerca da universalização da educação básica, em que ainda, se apresenta de forma frágil quanto à capacidade de tornar efetiva a implantação de programas de gestão democrática e valorização do magistério.

São espaços de interlocução legítimos que se articulam em realidades distintas Brasil a fora, 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 aos documentos oficiais (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 que 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 9394/1996 que traz em seu bojo no artigo 12, inciso I que, “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 05/2009), que vem orientar particularmente o trabalho voltado à criança, em que reafirma a obrigatoriedade do Estado em garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. E que traz para a docência desta faixa etária mais um desafio. O desafio de repensar práticas e saberes em organização ao trabalho pedagógico docente desenvolvido com as crianças, bem como, para escolha de materiais, para o repensar e reconhecer das particularidades dos novos espaços e tempos da criança. A fim de assegurar que se efetivem as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, 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.14).

Neste momento temos a Lei 12.796/2013 que atualiza a Lei 9394/96, há muito negligenciada no que se refere aos direitos da criança e a formação dos profissionais para a área da educação infantil, acrescenta ao Art. 4 inciso 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 [...] entre outros desafios pertinentes a organização do processo formativo educativo, e que nos leva a necessidade de pensar sobre a dimensão desta formação. E

ainda atentar para o invólucro desta contextualização e entender as repercussões para o campo da formação de professores quando no dizer de Ribeiro e Silva (2012),

[...] Esses mesmos sujeitos políticos coletivos são “convidados” a assumir a responsabilidade pela reestruturação dos sistemas de ensino, ao mesmo tempo em que são penalizados pela crise da educação e, ainda, expostos e indicados como alternativa ao sucesso e à superação dos problemas educacionais, desconsiderando a totalidade e complexidade das distorções regionais no campo educacional em todo o país. A esses mesmos professores e professoras os programas governamentais vêm promovendo a responsabilização pelo insucesso de seus alunos e alunas, da própria gestão e organização da escola e por sua própria formação. E, estas novas atribuições, que na verdade nem são tão novas assim, se organizam ou reorganizam tomando-se por base as exigências e mudanças ocorridas nas relações sociais e no mundo do trabalho, assumindo, assim, diversas posturas relacionadas aos diversos momentos históricos vivenciados que colocam nossos docentes à margem de um novo perfil, completamente adaptado às necessidades do mundo produtivo. (RIBEIRO e SILVA, 2012, p.5).

O reorganizar da sociedade nem sempre passa pela forma como se constituem as relações sociais nas diversas classes e desta forma o avaliar dos saberes do currículo que formam o pedagogo caminham lado a lado com a urgência de se tomar por base os saberes que já existem com as crianças, no chão da escola, em suas comunidades, em suas vivências familiares, entre seus pares e, em suas culturas. Saberes estes que na maioria das vezes ainda não são considerados formativos nos espaços escolares, na organização do trabalho pedagógico dos professores, e nem tão pouco fazem parte da matriz curricular dos cursos de formação de professores, o que coloca como enorme desafio para o momento histórico da universalização da educação básica a qualidade destes saberes e fazeres direcionados a criança pequena na escola.

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

Problematizador e polêmico a discussão nos espaços educativos de formação (RIBEIRO, 2013a), envolta em muitas contradições, interpretações e resistências por parte do corpo social e dimensões que a compõe torna-se paradoxal: simples, ao mesmo tempo complexa e necessária, concordando com a discussão proposta por autores como Veiga (1995, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004); Resende (1995, 1998, 2001), Kramer, entre outros, com que estamos dialogando sobre a temática.

É neste espaço plural de interlocuções e na atual conjuntura histórico, política, econômica e social que nos encontramos para propor uma reflexão sobre as condicionalidades presentes no interior do Projeto Político Pedagógico, instrumento direcionador de ações, que organiza os saberes e as metodologias para a formação do pedagogo para a área da educação infantil, foco deste estudo. Com vistas à ressignificar saberes e práticas que tendo como mediadora a discussão reflexiva de Gramsci (1995) podemos 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 no Projeto Político Pedagógico 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).

Diante desta conjuntura 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 consequentemente sobre a forma como vem se organizando o trabalho pedagógico na escola, tornando este espaço de interlocução coletiva em um espaço de múltiplos saberes e linguagens significativas ao ato educativo em que crianças e professores são partícipes deste processo.

RECONTEXTUALIZAR O CONTEXTO: BASE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Um dos maiores desafios colocados para a formação de professores no estado de Alagoas está no estranhamento ainda existente para estes alunos/educadores quando confrontam os saberes e metodologias apreendidos e aprendidos na formação inicial e a realidade dos espaços educativos, em nosso caso, o espaço da escola pública. Partimos do pressuposto de que estamos falando de um estado com gritantes distorções sócio-político-econômicas e culturais em que, segundo o professor Cícero Péricles de Carvalho (2012) se organizou a partir de um modelo econômico que privilegiou o setor agroindustrial dominante e que desenvolveu formas de controle rígidas e antidemocráticas. O que gerou uma forte concentração de riquezas e, exclusão social, e que manteve um modelo que pouco “valorizou a educação elevando a desigualdade de renda, baixa mobilidade social, alta incidência de pobreza e pouca acumulação de capital humano” (p.69). Um estado federalizado sem receita própria para reformas, políticas sociais, infraestrutura e projetos de desenvolvimento. O governo federal é presença decisiva na vida econômica e social de Alagoas. “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” (p.78). “Políticas permanentes a exemplo da educação e da saúde estão sob dependência das transferências direta ou indiretamente pela ampliação da rede escolar e pela assistência sanitária de 80% da população de Alagoas” (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” [...] (p.79).

Estes inúmeros fatores estruturais e conjunturais permeiam as políticas públicas para a educação e neste interstício lançam proposições diversas a formação do docente. Entre estes, avaliar e apontar avanços e retrocessos no processo, assim como, possibilidades e potencialidades como forma construtiva e crítica de repensar a proposta pedagógica do curso para a formação inicial de professores. Um curso de licenciatura em Pedagogia, com a dimensão formativa que este apresenta, é antes de qualquer coisa, pertinente reconhecer nossos limites e nossas fragilidades. E assim, observar na implementação destes componentes curriculares, elencados a partir de 2006 para a formação do docente na educação básica, seus efeitos nas práticas desenvolvidas pelo ato pedagógico na sala de aula, na escola e com a criança pequena. E ainda, considerar que temos um atraso significativo na política de formação de professores e de manutenção dos programas sociais que deveriam dar suporte a formação básica destes alunos/educadores que enfrentaram várias greves durante as décadas de 1980 e 1990, em que anos letivos inteiros foram perdidos, e, em que havia e há, uma total falta de estrutura das escolas públicas, ausência de concursos públicos para professores, como também, e ainda hoje persiste, o problema da falta de professores e professoras nas diversas áreas do conhecimento.

Para localizar melhor o contexto deste repensar de práticas e saberes para a formação dos professores trago a discussão proposta por Ribeiro e Silva (2012),

[...] No desenvolvimento dessas aptidões, tão presentes no discurso das novas

diretrizes curriculares para a formação de professores e os cursos de graduação/licenciatura, incorpora-se uma gama de novas atribuições que ao mesmo tempo que criam uma suposta autonomia ao professor, trazem consigo um número considerável de atividades a serem exercidas por ele, contribuindo para a precarização do seu trabalho. Contribui também para expressar uma imprecisão dos conceitos sugeridos à formação deste profissional, gerando múltiplas interpretações às diversas instituições formadoras. [...] Essas instituições formadoras acabam por expressar as mudanças estabelecidas pelo processo de globalização econômica e cultural, atreladas à política neoliberal, que neste momento amplia o espaço das instituições privadas em detrimento das públicas, subordinando a formação de professores ao contexto do capitalismo global que difunde valores individualistas e de controle, ajustando, ainda mais, o trabalho do professor a essa nova ordem. [...] há um movimento de inquietações reflexivas [...] dos debates teórico-práticos das instituições formadoras frente a essa formação, na reorganização dos projetos políticos pedagógicos dos cursos acadêmicos em seu processo de construção coletiva e orgânica capaz de nortear de forma institucional e legítima as práticas discutidas nesse espaço (RIBEIRO e SILVA, 2012, p.6).

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 neste ambiente são perceptíveis, (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 (VEIGA, 2004). Para tanto, ressignificar saberes e práticas (ALVES e RIBEIRO, 2013) tornam-se necessários à medida que em muitas de nossas ações estes pontos parecem contraditórios. Já que continuamos a elencar saberes e metodologias distantes do universo da escola [...] projetos e programas institucionais que chegam aos espaços de formação sem nenhuma avaliação mais criteriosa, ou muito menos sugerem uma reflexão mais crítica por parte dos envolvidos. Há uma adaptação do “corpo” às circunstâncias do momento, em que pouca ou nenhuma alteração acontece em consideração às manifestações ou desejos expressos, mas que “interconectadas”, influenciam-se na forma como se organiza a condução dos processos formativos. Sem uma releitura destes processos de formação que desconsideram o corpo e sua expressividade, sejam das crianças, ou dos professores, não conseguiremos repensar processos de formação educativos de qualidade, em que as relações e interações humanas e subjetivas não são reconhecidas nos espaços e nem tão pouco reconhecidas como saberes necessários a este repensar. Logo, o sentimento de pertencimento dos protagonistas (alunos e professores) continuam a ser ignorados e a reproduzir processos formativos alicerçados pela estranheza. É nesta releitura que precisamos entender que são manifestações dos desejos que em acordo com Silvestri, “subvertem regras e atribuem sentidos, significados e formas de enfrentamento aos valores dominantes” (SILVESTRI, 2010, p.01). É na ausência desta compreensão que ações formativas se esvaziam no discurso que propaga a uma igualdade, uma liberdade e um respeito à diversidade como forma de expressividade de uma ação que deveria ser democrática em igualdade de oportunidades para todos. No direcionar da ação-reflexão-ação, (VEIGA, 2001), a organização dos saberes e metodologias para o gerir do trabalho pedagógico, 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 a legislação vigente, assume como necessário outros saberes e metodologias que melhor possam ajudar o professor a organizar seu trabalho pedagógico em sala de aula.

E, Mainardes (2013) vem propor uma reflexão acerca das tensões presentes neste movimento de diálogo entre proposições políticas, culturas, cotidiano e práticas quando observa que,

[...] a análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática

fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2013c, p. 50).

Nas proposições atuais em que a legislação educacional delega à **obrigatoriedade de acesso escolar a criança pequena** e estas passam a ocupar novos espaços, novos tempos e novas maneiras de organizar o trabalho pedagógico na educação infantil, um novo ressignificar acerca destes saberes que compõe a formação destes docentes se faz em urgência. A experiência do exercício da docência em nossas salas de aula nunca foi tão imprescindível no rever de todo o processo educativo demandado por nossas escolas, por nossas creches, por nossos espaços formativos sejam escolares ou não escolares e por nossos alunos do curso de Pedagogia, que na maior parte já exercem o ofício de professor.

Nesta articulação em que as subjetividades são singulares, no entanto, plurais, onde a produção da cultura modifica e é modificada pelo meio, práticas e teorias se consolidaram no “previsível” (RIBEIRO, 2013a) dos discursos das políticas de formação do professor e do aluno, seja ele em que modalidade estiver. Na intenção de tornar significativo este processo de prosa corroboro com o pensamento de Kramer (2013b) quando esta diz que, espaços de prosa do dia-a-dia vão favorecer mudanças institucionais e pessoais.

É compreender a interdisciplinaridade presente e essencial ao ato de ensinar, pesquisar e, aprender com outro. É entender e aceitar que somos todos inconclusos, parafraseando Paulo Freire, e, portanto, *perceber as relações* que se estruturam e que resistem no cotidiano de uma instituição viva como a escola, que interage e reconhece o novo como integrador e conflitante, mas, renovador no refletir sobre a vida real.

Compartilhando da discussão proposta por Ribeiro (2012) 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 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).

Se a universidade traz como princípio fundante (RIBEIRO, 2013a) para discutir a formação do ser humano a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pilares essenciais desta instituição, não deve desconhecer ou desconsiderar o universo escolar e nem tão pouco a vivência dos alunos (as) docentes que frequentam o curso de Pedagogia e tem no seu cotidiano escolar relações com os saberes produzidos na cultura da escola e na cultura de seus alunos. São saberes que se construídos e discutidos na relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor tornam significativo os saberes e as práticas que organizam o trabalho pedagógico, nos espaços da escola e de formação destes alunos/professores, em nosso caso, na universidade.

São ações vivenciais de políticas de gestão e docência que podem nos oportunizar uma ação-reflexão-ação pela busca constante da 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 esta compreensão este instrumento orgânico de discussão do universo escolar 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.

SABERES CULTURAIS E FORMATIVOS: O CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Partindo do contexto (ALVES e RIBEIRO, 2013) da escola pública, da 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. No entanto, observamos que o trabalho desenvolvido no espaço escolar mostra-se distante das ações de pertencimento significativo para a criança quando da organização pedagógica dos processos educativos. E para pensarmos sobre esta relação de pertencimento trazemos Walter Benjamin 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).

Discursos mais preocupados com os processos de escolarização da criança pequena do que com a compreensão do que seja corpo e sua presença e reconhecimento enquanto potencializador de possibilidades pedagógicas mantêm práticas conservadoras que determinam e naturalizam na escola conceitos desconectados da realidade. Concepções como esta uniformizam a aprendizagem das crianças levando-as a não se identificar com o espaço da escola. E assim, impedem que as crianças construam suas próprias lógicas e seus próprios conceitos a partir de aspectos que nascem do sono a brincadeira. Neste espaço 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. Habilidades estas, que se organizam a partir de experiências culturais que as crianças vivenciam em sua comunidade, em sua família e, junto a seus pares. E que a nosso ver vêm assustando os professores no momento em que planejam e organizam o trabalho pedagógico com as crianças e estas demonstram um sentimento de estranheza às ações pretendidas.

O universo da escola pública enquanto lócus de construção e organização de saberes culturais formativos faz deste espaço plural um local de embates e disputas complexas ao meu entendimento. Contraditório nas ações que organiza e consensual, quando o assunto é avaliar o ato pedagógico na interlocução de seus protagonistas. Digo protagonistas porque historicamente todos os que fazem o espaço da escola pública hoje, todos os seus educadores docentes e não docentes, conquistaram o direito de tomar a escola pública com algo particular. E no compreender de Kramer (2013b) esta particularidade/ singular é plural e, portanto, algo que torna difícil a convivência entre iguais e diferentes. São questões singulares e plurais, aspectos, práticas e mecanismos que se interrelacionam e ultrapassam as disposições de fundamentos organizados para uma proposta pedagógica. São proposições que *potencializam aspectos positivos superando dificuldades* e que consideram os saberes historicamente produzidos por estes sujeitos partícipes diretos deste processo educativo. São expressividades plurais que convivem em um mesmo espaço em permanente conflito com o dito e não dito, o escrito e não escrito, (RESENDE, 1995) o ultrapassado e o inovador. Expressividades estas que,

São geradores de conflitos, são oportunizadores de análise que não podem ser desconsiderados no momento em que paramos para refletir sobre o espaço escolar e o profissional da educação que pretendemos formar. Será este profissional quem irá lidar e conviver, e ainda, organizar seu trabalho pedagógico em atendimento constante ao diferente, ao contraditório e ao novo. E neste momento em

atendimento especial e urgente as singularidades da criança pequena e suas linguagens. Fazendo valer o direito há muito conquistado, e até então ignorado por políticas e programas de governo, de cunho ainda assistencialista, que desconsideraram a criança enquanto cidadão de direitos (RIBEIRO, 2012, p.7).

Contextualizando os espaços formativos podemos ler a realidade e entender que as falas e vivências das crianças e dos professores, e estas dos alunos do curso de Pedagogia em plena conclusão de seu processo formativo, digo conclusão da etapa inicial de sua formação, devem ecoar e dar sentido a organização dos saberes e metodologias elencadas para formar este profissional da educação.

[...] No agir no mundo, produzimos discursos e também somos por eles produzidos. É com a linguagem que os Sujeitos se relacionam com a cultura, que produzem significados nas interações que estabelecem com as pessoas e com as produções culturais que os cercam, que criam e recriam o que está à sua volta. A linguagem das crianças está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Seus modos de falar e agir fazem parte de suas bagagens culturais, de vida – são modos de ler a realidade (Kramer, 2013b, p.14).

São nestas relações e interações com o cotidiano escolar que os alunos/docentes constroem suas práticas, na análise das verdades que nem sempre são as mais corretas e dos discursos que se estabelecem no espaço escolar, via políticas e programas públicos para educação, e que pretendem definir saberes e práticas com vistas à formação do cidadão que atenderá as necessidades de avanço do país. São situações (RIBEIRO, 2013a) que não podem ser negligenciadas e que vão permitir que o contexto da escola impregnado de culturas, valores, identidades e limites possam ser considerados como pontos norteadores de apreciação ao repensar da formação de professores em atendimento a demanda que se coloca hoje para o real alcance da universalização da educação básica.

Nosso desafio está em repensar nossas práticas educativas e reconhecer 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 incutem nos espaços de formação, “legitimados”, que crianças de famílias com baixo poder aquisitivo, de pouco acesso aos bens culturais, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade continuem apresentando o pior desempenho escolar.

O espaço da escola precisa reconhecer que crianças “emparedadas” termo utilizado por Tiriba (2010), distanciam 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 na relações que permeiam o processo de aprendizagem ao qual fazem parte. São crianças “[...] aprisionadas, [...] despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana” (TIRIBA, 2005, p.2).

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).

E pela ação educativa e significativa pretendi com este texto problematizar as questões que possam tornar provocativo o repensar sobre projetos pedagógicos para a escola e para os cursos de formação de professores. A fim de colocar em xeque as propostas pedagógicas lado a lado com ações, ideias e ideais

culturais. Tanto pela análise das práticas e saberes presentes na escola, como, na organização do trabalho pedagógico, nas falas vivências de professores (as), estes sujeitos participantes deste estudo e alunos do curso de Pedagogia. E, sobretudo, pela compreensão (RIBEIRO, 2013a) do *corpo da criança* enquanto lugar de “potencialidades” e possibilidades pedagógicas para além da razão e assim permitir que ocorra uma interação entre estes interlocutores. Que o diálogo existente entre os educadores docentes e não docentes oportunizem um repensar às práticas ultrapassadas e reconheçam a relevância da interlocução dos diversos sujeitos e suas subjetividades no ato pedagógico. Por fim, que as ações educativas presentes nos processos formativos dialoguem com os desafios colocados pela conjuntura histórica social, político e econômica presentes nas intencionalidades e condicionalidades que organizam a proposta pedagógica de um curso de formação de professores (as) que se depara com o desafio de formar novas gerações para um novo projeto de sociabilidade.

Considerações

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas assumiu como seu princípio principal formar professores (as) para a educação pública do estado de Alagoas, em atendimento ao déficit de formação de profissionais para a área em atendimento a demanda que se instala nas escolas a partir do processo de universalização da educação básica.

O estado de Alagoas tem se mantido no topo do “ranking” dos estados mais problemáticos do Brasil. E, a mídia se torna um incansável aliado a esta perpetuação ao divulgar que, *Alagoas é líder em analfabetismo no Brasil*, [...] Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad), divulgados nesta sexta-feira (27), revelam que Alagoas é líder no Brasil em analfabetismo. Conforme o levantamento, um em cada cinco (21,8%) habitantes de 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever no Estado. [...] (GAZETAWEB, 2013d).

Neste contexto a gritante realidade educacional de Alagoas, para não tomar outros segmentos severamente negligenciados pelas políticas de governo, a reformulação deste curso partiu do protagonismo e das lutas dos movimentos sociais que reconhecem ser compromisso da universidade com o povo alagoano formar a cidadania crítica e nesta interlocução organizar saberes e práticas condizentes com nossa realidade com vistas às futuras gerações que precisam ajudar Alagoas,

[...] a sair da situação de Estado subdesenvolvido [...] ocupante do lugar mais baixo na lista de todos os indicadores nordestinos e brasileiros na educação, saúde, habitação, segurança, etc.. Uma situação que espelha os problemas da sociedade regional mais hierarquizada e de riqueza mais concentrada de todo o País (PÉRICLES, 2013e, p.2).

Por transitar pelos espaços de discussão e representatividade social, (RIBEIRO, 2013a) e ainda, por sua formação histórica-política, o processo de reorganização dos componentes curriculares para esta proposta pedagógica ganhou em qualidade e quantidade no movimento de reforma do ensino superior. Entretanto, ainda se depara com as fragilidades e desafios ao repensar uma formação para além dos muros da universidade. Considerando que o estado de Alagoas apresenta índices alarmantes no que diz respeito à 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 as metas e objetivos previstos pelas políticas e programas públicos que chegam ao interior das nossas escolas.

Para tanto se faz iminente que os saberes e práticas para a formação do pedagogo possam ser revistos em atendimento as dificuldades encontradas na organização do trabalho pedagógico dos alunos/professores. Em que a interlocução dos diversos saberes presentes nas culturas e no chão da escola possa fazer parte significativa do processo formativo dos formadores de outros formadores. E que assim exista uma verdadeira troca construtiva entre os saberes da universidade e os saberes do espaço escolar tornando este processo formativo legal e legítimo.

REFERENCIAS

ALAGOAS. GAZETA WEB. **Alagoas é líder em analfabetismo no Brasil**. Disponível: <http://gazetaweb.globo.com/noticia.php?c=350837&e=17>. Acesso: 28/09/2013d.

ALVES, J.C.P; RIBEIRO, L.M. **Crianças e linguagem na escola**: a cultura e o corpo infantil. Disponível em: <http://www.vicoloquio.com.br/arquivos/GT23.pdf>. Acesso em 18/04/2014.

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: 03/07/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB.disponível em: <http://www.mec.gov.br>. acesso em:03/07/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 27/07/2013

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 28/06/2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KRAMER, Sônia et al. **Infância e crianças de 6 anos**: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Disponível: <http://www.scielo.br>

/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf

. Acesso:01012013b.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais.

Disponível: <http://>

[www.](http://)

[scielo.br](http://)

/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf

. Acesso01092013c.

CARVALHO, C. P. Entrevista. Disponível:<http://>

[www.](http://)

[dw.de/acesso-%C3%](http://)

A0-terra-continua-sendo-grave-problema-no-nordeste-diz-professor/a-16467195. Acesso 24012013e.

_____.Economia popular: uma via de modernização para alagoas. 5 ed. ver. ampl. maceió: edufal, 2012.

RIBEIRO, L. M; SILVA, C. M. **As políticas de formação de professores e o plano nacional de educação no contexto da reestruturação capitalista no brasil.** REVISTA DA FAEEBA. VOL. 21, N. 37. JAN/JUN 2012.

_____, L. M. **Projeto político-pedagógico:** lócus de interação construtiva no ensino superior. Disponível: <http://>

[www.](http://)

[educonse.com](http://)

[.br](http://)

/viicoloquio/painel_autor.asp

.Acesso29092013a.

_____. **Projeto político-pedagógico:** espaço de discussão permanente no ensino superior. Disponível: <http://>

[www.](http://)

[educonufs.com](http://)

[.br](http://)

/cdvicolquio/eixo_13/PDF/40.pdf

. Acesso 22102012

RESENDE. L. M. G. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: Dimensões Indissociáveis do Fazer Educativo. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** Uma construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória?

. Disponível: <http://>

[www.](http://)

[scielo.br](http://)

/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf

. Acesso01012012a.

_____. **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.

[i] Pedagoga, Mestre em Educação Brasileira e Doutoranda em História e Políticas Públicas da Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Educação Básica – Rede Municipal de Maceió. Endereço: Condomínio Caminho das Árvores, 14 B - Tabuleiro do Martins-Maceió-Alagoas- CEP: 57061-410. E-mail: lucia_0707@yahoo.com.br

[ii] Sob as Resoluções CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e CNE/CP nº 1 de 15 de maio 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ambas fundamentadas por sua vez nos Pareceres BRASIL CNE/CP 009/2001 e CNE/CP 005/2005.

Recebido em: 28/06/2014

Aprovado em: 29/06/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: