



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO

LUCIA DE MENDONÇA RIBEIRO

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este texto revela parte dos resultados de um estudo de doutoramento que se propõe a analisar as situações-problemas presentes na formação do pedagogo para a área da Educação Infantil – EI frente às mudanças apresentadas pela universalização da educação básica no Brasil contemporâneo. Considerando a importância de pretendemos problematizar a formação inicial a partir dos componentes curriculares elencados no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – UFAL no movimento pós Diretrizes Curriculares Resolução 01/2006 que amplia significativamente a modalidade em estudo. A matriz teórico-metodológica adotada é o Caso Histórico e a Análise do Conteúdo. Os sujeitos de pesquisa, alunos e docentes concluintes do curso de Pedagogia. Os resultados demonstraram grandes desafios na formação do pedagogo quando os alunos deparam nos estágios e/ou em suas experiências docentes com questões de ordem social, política e cultural. Questões que dialogam com seus saberes, os saberes das crianças, as práticas pedagógicas no ensino superior, em uma conjuntura social marcada por movimentos de rupturas e permanências no trabalho pedagógico e os espaços escolares. Todas estas situações-problemas se entrelaçam a fim de tornar significativas as ações pedagógicas no universo infantil.

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

Diante do processo de universalização da educação básica no Brasil falar de processos educativos para crianças tem sido algo que vem provocando grande polêmica no cenário educacional, uma vez que o modelo educativo vem mostrando sinais de esgotamento e esvaziamento de ideias e ideais. Uma superação de paradigmas ultrapassados tem sido uma frequente nas discussões acadêmicas, e

“interpretações equivocadas” e “limites estruturais” se debatem nos espaços.

O debate é unânime quanto aos objetivos a serem alcançados pelas instituições que se ocupam cuidar das crianças pequenas. Dentre estes objetivos, o desenvolvimento dos pequenos em todo corporal, intelectual e afetivo. A aprendizagem se dará nas mais diferentes linguagens e/ou meios interação e na brincadeira Resolução BRASIL CNE/CEB 05/2009, no entanto, o ensino fundamental compreende o papel das instituições de educação infantil e nem as especificidades do sujeito criança que vem promovendo dúvidas diversas ao processo formativo de crianças e professores, seja na ou no ensino superior. São concepções de educação e de escola que ainda não alcançam a etapa do processo de aprendizagem capaz de promover a interação corpo e mente, conhecimento e vida, e determinar a necessidade de corpos paralisados e idealizados como modelo ideal para a aprendizagem (2005).

Para Arroyo (2011) o fato de incluir crianças no sistema escolar e reconhecê-las como sujeitos de direitos propõe propostas pedagógicas que precisam compreender os novos espaços e tempos infantis têm se torcido de incertezas e disputas. Questões que nos deixam apreensivos quanto ao reconhecimento destas crianças infantis imprescindíveis a organização de ambientes diversos, prazerosos e significativos.

Nesta perspectiva pensar a criança com ou sem deficiência, amparada pela Lei BRASIL 12.796/2013 significativamente a Lei BRASIL 9394/1996 e efetiva a obrigatoriedade da criança de 4 anos na Educação Infantil acolhendo-a em todas as suas “necessidades especiais de aprendizagem”, ainda encontra resistências acadêmicas, seja, no ensino superior ou no próprio chão da escola, apesar de entendermos que a situação é apenas um estado provisório. Logo, o desenvolvimento das capacidades humanas não se realiza da mesma forma. Observação esta, que pede a superação de currículos fragmentados ou hierarquizados que desconsideram que, movimentos de resistências são importantes e pertinentes ao debate que se constitui democrático, com vistas à formação de um sujeito que é interlocutor das práticas e dos saberes formativos.

Este estudo se inicia a partir de nossa trajetória profissional e acadêmica, no decorrer de nossa atuação enquanto docente na Educação Infantil (EI), na coordenação pedagógica em escolas públicas e na formação inicial e continuada de professores nas redes de ensino. As experiências se entrelaçam com as práticas pedagógicas, ordenamentos legais e situações experienciais reais capazes de potencializar o processo formativo de docentes e crianças. Emergem situações-problemas acerca da matriz curricular da Pedagogia, seus saberes e metodologias para a área da EI promovida pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no movimento pós-Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para licenciatura em Pedagogia instituída pela Resolução BRASIL CNE/CP 01/2006. Estes resultados que se organizam a partir das falas dos alunos docentes concluintes do curso de Pedagogia seguindo as orientações metodológicas da Análise do Conteúdo possibilitaram um ressignificar a

curricular que forma o pedagogo que exerce ou exercerá sua docência com crianças no espaço da e Um espaço dinâmico sob diferentes aspectos que demanda uma diversidade de questionamento interlocução entre o contexto sócio-político-econômico e cultural, suas interações no cotidiano formativos escolares e não escolares, nas culturas, nos saberes e práticas pedagógicas, entre outras a ideia de um permanente e necessário diálogo entre teoria e prática.

Nossa metodologia se organizou a partir de uma amostra de 62 alunos concluintes do curso, em que a 9 questões abertas e 14 múltiplas escolhas. Fato que gerou múltiplas ocorrências que a princípio, mas, que depois de várias leituras para fundamentação e entendimento do procedimento ganhar sentido quando observadas a partir do contexto prático pedagógico. Visto que, alguns sujeitos pesquisa apresentavam experiências na EI em espaços públicos e privados e outros que passara docência nesta modalidade apenas no estágio curricular promovido pelo curso de Pedagogia. Com (2009a) Este tipo de investigação permite “capturar os diferentes significados das experiências vividas escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas a perspectiva metodológica da Análise do Conteúdo de Bardin (2011) viabilizou diversas técnicas de que nos possibilitou trazer outras contribuições para a análise e assim entender “que esse tipo de revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse (2009b, p. 54). De acordo com este a autora,

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

Estudos que constantemente apresentam novas perspectivas em razão da dimensão plural do espaço suas interações, sempre promovendo reflexões tensionadas pelas situações que emergem das organizam a partir das práticas, saberes e culturas de seus interlocutores. Neste movimento (RIBEIRO “a relevância de pensar a organicidade da ação do docente que reflete sobre a formação do educação básica no universo do ensino superior” passa pela necessidade de repensar e avaliar metodologias, e/ou componentes curriculares nas propostas pedagógicas dos cursos. Estes saberes devem se manifestar de forma significativa na ação pedagógica do pedagogo, no exercício de seu espaço da sala de aula, nos desafios do cotidiano, considerando que produzimos e somos produzidos espaço de múltiplas linguagens, interações e interlocuções.

Embora a educação da criança pequena tenha alcançado uma ampliação dos olhares através do âmbito nacional, ainda persistem muitas dúvidas quanto à constituição e organização dos campos de

metodológicos, conceituais, políticos e éticos. Portanto, não poderíamos deixar de promover com al uma observação de destaque acerca da compreensão do sujeito criança e suas especificidades. Vis cada vez maior o número de crianças (com ou sem deficiências) matriculadas ou que ainda agua nas redes regulares de ensino (BRASIL 12.796/2013). Esta realidade trouxe para a docência na “Ec mais um desafio - o de tornar significativo práticas e saberes, tanto para a organização do trab docente desenvolvido com as crianças, bem como para o reconhecimento necessário das particulari espaços e tempos infantis expressos em documentos conquistados pelos mais diversos movimentos da sociedade. A criança é reconhecida pela lei em seu direito de aprendizagem, em que seu dese dará na interação e na brincadeira conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais p Infantil – DCNEI (BRASIL CNE/CEB 05/2009). No entanto, sem problematizar as duvidas e incerte os currículos formativos de crianças e pedagogos, com vistas a potencializar práticas e saberes que atender quaisquer necessidades especiais de uma aprendizagem plena, rica em movimento, em ale com ou sem deficiências, continuaremos apenas, a rotular aquelas que não atingem as metas est avaliações homogeneizadoras de saberes e culturas. Arroyo (2011) complementa nossa reflexão:

A história de nosso precário sistema educacional tem mostrado que idea currículos, de nobres conhecimentos universais, exigidos e avaliados c funcionado como parâmetro de excelência para a defesa da suposta ameaç coletivos populares desqualificados, ignorantes, preguiçosos que à escola resultados estão aí. Décadas de tentativas de acesso e permanência reprovação em massa, de milhões de crianças, adolescentes, jovens e ac pobres por não darem conta de currículos rígidos, nobres, avaliados e segregadoras avaliações. Por que esses desencontros?

Porque continuamos ignorando os sujeitos e os limites de seu viver (ARROYO

Os saberes curriculares elencados para o trabalho com as crianças vêm definir que o trabalho ped organizar a partir do entendimento claro de que a criança é o centro deste planejamento. S necessitar de estratégias diferenciadas para o alcance de sua plena aprendizagem é uma segur limites de seu viver precisam ser conhecidos, explorados e ampliados porque são saberes culti imbricados de valores. Portanto, seus saberes e experiências culturais vão interagir direta “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnoló promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p.01).

Pensando atender aos desafios colocados a formação do pedagogo que exerce a docência na edu matriz curricular para a EI no PPP de Pedagogia, após os ordenamentos da Resolução BRASIL CNE organizou da seguinte maneira:

Tabela 1 – Matriz Curricular da EI

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

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

Ao reconhecermos a relevância da interlocução destes sujeitos políticos coletivos, os saberes presentes na formação do pedagogo necessários a uma ação pedagógica significativa para a criação da educação infantil e a forma como se organizou o trabalho pedagógico dos alunos docentes do curso na escola, foi possível buscar os sentidos latentes desta relação, levando-nos a dialogar com os saberes presentes nos processos formativos de crianças e adultos e as dificuldades apontadas por estes sujeitos.

Nesta busca a organização da análise seguiu as orientações de autores como Bardin (2011), F. Steininger (2009), os quais consideram como maior desafio ao pesquisador (superada a definição teórica), a escolha das unidades de análise, que segundo os autores dividem-se em unidades de análise e unidades de contexto[2]. Por **unidade de registro** elegemos os saberes e as metodologias e por **contexto** a Proposta Político Pedagógica do curso de Pedagogia da UFAL. Elegemos assim, duas categorias gerais que nos permitiram classificar e qualificar as respostas alcançadas pela interlocução dos sujeitos, de acordo com Franco (2008), *as categorias vão sendo criadas, à medida que as respostas se vão tornando teorias explicativas*. A primeira categoria recebeu o nome de **Prática Pedagógica** numa perspectiva para dar significado às experiências vividas. Concentramos o olhar nos componentes curriculares da formação do pedagogo que mais apresentaram relevância ao seu processo formativo no curso da UFAL, nas ações efetivas e significativas junto às crianças pequenas no espaço escolar, bem como as práticas 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 procedimentos numa perspectiva da produção do conhecimento. A partir das categorias gerais, subcategorias se organizaram e a tabela foi construída para representar a visão dos alunos quanto aos avanços e diferentes olhares a partir dos saberes e metodologias do curso. Para ilustrar o texto apresentamos o posicionamento dos docentes acerca do PPP do curso e algumas subcategorias que delinearão a análise possibilitando a discussão acerca da formação do pedagogo:

Tabela 02 – Conhecimento do PPP do curso de Pedagogia

TURMAS

	<u>Manhã</u>	<u>Tarde</u>	<u>Noite</u>	<u>Totais</u>
Sim	50,00%	33,33%	60,00%	47,54%
Não	50,00%	66,67%	40,00%	52,46%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Elaboração da autora (2014).

Constatamos que 52,46% dos sujeitos participantes deste estudo afirmaram **não** conhecer o P Pedagogia – 2006. A justificativa foi o desinteresse pela proposta. Os alunos docentes não achavam PPP é relevante. Contudo, 47,54% dos alunos/docentes confirmaram saber qual a proposta forn mas afirmavam ter interesse por outro tipo de Pedagogia, como por exemplo, a Hospitalar e a Empr

Ao analisarmos a empatia existente entre os futuros pedagogos do curso de Pedagogia da UFAL docente que os mesmos tiveram durante o curso ou no decorrer de sua carreira no magistéri seguintes resultados:

Tabela 03 – Dados profissionais dos pesquisados

		<u>TURMAS</u>			
		<u>Manhã</u>	<u>Tarde</u>	<u>Noite</u>	<u>Totais</u>
Rede Municipal-Concurso	Pública	14,29%	4,76%	5,00%	8,06%
Rede Estadual-Concurso	Pública	4,76%	0,00%	0,00%	1,61%
Rede Municipal-Monitor	Pública	9,52%	4,76%	20,00%	11,29%
Rede Estadual-Monitor	Pública	14,29%	4,76%	0,00%	6,45%
Rede Privada		19,05%	4,76%	15,00%	12,90%
Outros		38,10%	80,95%	60,00%	59,68%
TOTAL		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Elaboração da autora (2014)

O quesito **outros** atingiu 59,68%, o maior percentual com relação ao exercício da docência pelos do curso. Tal resultado traz prejuízos à profissão docente e promove a precarização da atividade instabilidade financeira, profissional e, acima de tudo, emocional. Estes docentes exercem diversa instituições que não lhes garantem direitos trabalhistas básicos, o que reforça a precarizaç crescimento da informalidade, cria formas flexíveis de contratação e enfraquece o diálogo entre os luta pela valorização do magistério e as políticas públicas para a educação.

Geralmente, estas instituições ao se omitirem das obrigatoriedades indicadas pela lei, apoiam-se nc docentes ainda não ter concluído a formação em nível superior e, muitas vezes, ser esta a única fc

experiência na área. Existem ainda as escolinhas de bairros que contratam sem que a remuneração seja o salário mínimo, sem as mínimas condições de funcionamento em relação à estrutura materiais adequados, número de alunos por sala de aula, formação docente ou fiscalização. Com aulas particulares e escolinhas de reforço, consideradas como necessário suporte a aprendizagem proporcionado na escola pública, local cuidador das crianças em horário contrário a que, ainda não oferece atendimento integral a demanda. Estas “escolinhas” também são consideradas 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 entrevistados se encontram na rede em melhor situação do que o quesito anterior. Estes estão em uma situação melhor por terem reconhecidos direitos básicos, embora muito longe de alcançar a valorização devida. Nas escolas privadas melhor estrutura física, material didático disponível e acompanhamento pedagógico.

A **monitoria municipal**[4] está representada por 11,29% dos alunos docentes e apesar desses professores exercer a função de docentes com as mesmas responsabilidades que professores efetivos, o salário é bem menor. Não podem ficar doentes, ausentarem-se por qualquer razão ou aderir a movimentos na iminência de perderem o dia e serem descontados. A maioria não consegue permanecer na monitoria muito tempo, o que inviabiliza a criação de laços afetivos e sólidos com o ambiente escolar, condição necessária à qualidade do trabalho pedagógico e coletivo.

O **quesito monitoria estadual** compreendeu 6,45% do público entrevistado. Segue os mesmos problemas da monitoria municipal com um agravante maior e salientado pelos sujeitos da pesquisa, pois, 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 que, em muitos casos realizam um trabalho pedagógico tão bom ou melhor que os seus colegas das redes. Essa situação tem sido bastante comum e alguns atribuem a rotatividade desses prestadores de serviço ao desinteresse da gestão em mantê-los compondo o quadro, o que inviabiliza vínculos afetivos e coletivos. Condições estas, capazes de gerar, confiança, lealdade e compromisso mútuo. Possibilidades reais de repensar a prática pedagógica e fomentar o trabalho coletivo que acabam não sendo fortalecidas.

Os alunos docentes efetivados por **concurso público na rede municipal** compreendem 8,06% dos participantes deste estudo, contra 1,61% destes profissionais que representam a rede **estadual de ensino**.

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.

Tabela 04 – Experiência na Educação Básica – Modalidade de Ensino

	Turno
--	-------

Modalidade de ensino	Matutino	Vespertino	Noturno
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	12	9	11
Educação Infantil	10	12	6
Outros	3	4	6
Educação Jovens e Adultos	1	3	
Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)			
Total Geral	26	28	23

Fonte: Elaboração da autora (2014)

O quesito experiência docente na educação básica correspondente ao **Ensino Fundamental** percentual dos sujeitos participantes desse estudo, representando 41,56%.

Na sequência, observamos a experiência na **Educação Infantil** equivalente a 36,36%, seguida 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. Podemos exemplificar com as funções: estagiários docentes informais, professores que ministram aulas em domicílio, apoio pedagógico, coordenadores, supervisores, secretário escolar, entre outros.

Por concordarmos com Tardif (2002) e entendermos que os saberes são temporais, se constroem durante as experiências docentes entendemos algumas dificuldades dos alunos no exercício pedagógico quando através das subcategorias demonstram suas dificuldades:

Dentro da categoria geral **Prática Pedagógica** a subcategoria **Estágio Supervisionado** elegeu o registro mais evidenciado o entendimento de que o estágio supervisionado é considerado **Aprendizagem**. Nesta unidade de registro foi possível perceber que o Estágio Supervisionado é uma forma de formação do pedagogo, compreendido enquanto:

Proporcionou-nos mais conhecimento pela experiência com as crianças e os desafios que teremos que enfrentar na escola. O impacto com a realidade de hoje nos choca. O estágio da educação infantil gerou um desconforto porque não tenho experiência e faltou um pouco de atenção da instituição (**Alunos docentes matutino**).

A fala dos alunos docentes revalida o diálogo proposto por Pimenta e Lima (2013) e Mercado (2013) que o estágio se constituiu como campo de conhecimento e, portanto, recebe o *estatuto epistemológico* que a sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Organiza-se, enquanto experiência de interação dos cursos de formação com o campo social, uma vez que, desenvolve práticas edu-

expande o espaço de aprendizagem da profissão na formação inicial e na atividade de pesquisa.

Na categoria geral **Trabalho Pedagógico** a subcategoria **Saberes e Metodologias** elegeu o registro mais evidenciada **Norteadores da Prática**. Nesta unidade de registro foi possível perceber que os Saberes e Metodologias do curso para a área da Educação Infantil possibilitaram aos alunos docentes

[...] a pensar uma nova prática pedagógica onde todos estejam envolvidos transformar a forma de **ensinar** as crianças apesar de todas as dificuldades da escola. [...] Ampliou saberes pré-existentes e estimulou o exercício de uma prática que pode influenciar na mudança do ensino tradicional [...] na forma de planejar tendo o foco na melhor forma da criança aprender (**Alunos docentes – turno**

Pensar a criança no seu direito de brincar e desenvolver a cultura de pares em que se valoriza as falas, as expressões, as ações desses sujeitos na hora [...] Na forma de trabalhar com a criança, na maneira como estes **conteúdos** são aplicados através de jogos e histórias, tudo de maneira lúdica. Respeitar as necessidades da criança [...] compreender o brincar, a fantasia, o movimento, a imitação de maneira diferenciada. (**Alunos docentes – turno vespertino**).

Todos estes saberes contribuíram através dos autores estudados e da prática. Tudo foi muito significativo para se ter um melhor entendimento de como funciona o trabalho pedagógico na escola apesar da realidade nos fazer pensar em diferentes contextos. (**Alunos docentes – turno noturno**).

Complementando a inferência acerca do diálogo proposto pelos alunos docentes podemos apreender Lima (2015), o processo de construção da docência é permanente e, portanto, mesmo que possuamos um horizonte de possibilidades e de ganhos ao momento em que vivenciamos a compreensão através dos olhares voltados ao processo formativo das crianças, muito ainda há que se fazer e refazer, ressignificando saberes e metodologias voltados para a formação do pedagogo. Esta compreensão aliada ao pensar sobre a formação deste profissional que irá atuar com a criança pequena lidando com perspectivas desejáveis, mas, também com aquelas que não se realizarão. Considerando o que Libâneo (2011) possibilita de real deste ressignificar para o trabalho pedagógico entendendo que as “experiências pessoais e de suas interações sociais” complementam esta interlocução e, portanto, vão impactar no pensar o processo de formação seja de crianças ou de professores, uma vez que se trata de processos socialmente construídos e mantidos.

Considerações

Ao analisarmos o processo de “universalização” da educação básica entendendo-o enquanto amplia escola pública, gratuita, laica, de qualidade e promoção da igualdade a todas as crianças e jovens deparamos com desafios diversos e distintos nos aspectos estruturais, pedagógicos, com políticos, entre outros. Uma “universalização” que em muitos aspectos práticos pretende homogeneizar formativos e crianças. Em que se decidem quais são os melhores saberes a compor sua cidadania e que este sujeito de direitos, produzido e produtor de cultura, é partícipe direto da construção “do país idealizado e pretendido para eles. Para Arroyo (2011), “Quando as verdades científicas do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nos profissionais entram em crise” (p. 29).

Nesta intencionalidade analisar a interlocução que tomou os componentes curriculares para a área infantil e o universo lúdico[5] da infância, na qualidade de potencializadores e problematizadores práticos, nos permitiu entender, a organização do trabalho pedagógico, e neste processo, o pedagógicas, enquanto, mobilizadoras dos saberes profissionais produzidos no exercício dos professores em sua trajetória. Capazes de construir e reconstruir seus conhecimentos, com necessidades, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (TARDIF, 2002). Na área o trabalho pedagógico se reconhece em bases que estão ancoradas nos métodos, técnicas e perspectiva da produção do conhecimento. Para tanto, a interação entre os sujeitos, os saberes, as 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 estamos falando de um trabalho neu Reconhecendo a relevância de tornar significativos os saberes e metodologias que compõe a formação e assim, a organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, entendemos que,

Torna-se imprescindível que a formação desse profissional seja implementada reconhecendo das potencialidades e as peculiaridades da criança no cenário em que a criança esta situada em um mundo globalizado, com novas relações de contornos nas relações familiares. É época em que o reconhecimento da diversidade cultural e econômica das populações infantis têm se tornado tema relevante em nossa sociedade. Aspectos relacionados ao cuidado e educação desses sujeitos ascenderam nos documentos legais ao lugar de cidadãos prioritários, hoje capazes e competentes, produtores e produtos do meio em que vivem, remetem à necessidade de se compreender com clareza o perfil do profissional da EI e a urgência de um profissional que possa atender as necessidades formativas infantis (CAVALCANTE; HADDAD, 2016).

Alegra-nos poder constatar que entre avanços e impasses do curso de Pedagogia quanto à abordagem teórico-metodológicos. a ampliação da área da Educação Infantil e deste modo. estudos voltados a

sujeito criança, podemos perceber a Universidade também se esforçando para alcançar os desafios deste processo de universalização do ensino. Sobretudo, no que diz respeito à necessidade de uma formação para o profissional docente e não docente que vai “aprender” com a criança pequena.

Analisando as dicotomias dos discursos nas distintas épocas percebemos que outras se entrelaçam e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 sobre: a formação dos profissionais da educação; a universalização do atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade quando ainda não temos pré-escolas suficientes; em que creches ainda não são obrigatórias e a oferta de educação inclusiva e atendimento educacional especializado passa por uma série de limitações o que demonstra a dificuldade de entrada das crianças no “sistema”, lócus, inicial de experiências significativas no espaço escolar. Ressaltando que Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014- aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) de 10 anos, e apresenta como primeira meta:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré escola para as crianças de 3 a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches para atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos de idade, a partir da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Diante destas lacunas nos deparamos com um panorama de incertezas, logo, aspectos qualitativos mencionados anteriormente, ainda não se confirmam, devido às diferenças regionais de natureza sócio-político-econômica e cultural. Estas indefinições fragilizam o repensar e o ressignificar coletivo do saber-fazer pedagógico presentes no processo formativo de educadores docentes e não docentes e de crianças.

Ressignificar os novos espaços e tempos das crianças vêm provocando estranhamentos, aos professores são cobrados pela superação de um trabalho pedagógico descontextualizado e consequentemente práticas pedagógicas que estão a despotencializar as crianças (KOHAN, 2008). A escola precisa ser um espaço onde as crianças e os adultos (educadores docentes e não docentes e famílias) tenham voz para tornar suas práticas culturais legítimas, a partir do momento em que a relação e a observação do outro, (a relação com o corpo do outro – criança e adulto) possibilite ser um “contador de histórias”.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2ª Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

ANDRÉ, M.E.D. **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/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf

. Acesso em 09 de dezembro de 2009b.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **CNE/CEB Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**.

Disponível em:

file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20
(1).pdf

. Acesso em 01 de junho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Inst
Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Disponível em:

<[http://
www.
mec.gov.br](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 Diretr
Educação Nacional /LDB.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 12796/2013, de 04 de abril de 2013**. Lei de Diretr
Educação Nacional /LDB.

Disponível em:

[http://
www.](http://www)

planalto.gov.br
/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

.
Acesso em: 16 de junho de 2013.

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 janeiro de 2015.

CAVALCANTE, G. O; HADDAD, L. **Formação de profissionais de educação infantil no ensino 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.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Líber Livro Editora, 2008.

KOHAN, W. **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.

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

. Acesso em 04 de abril de 2015.

LIMA, G. E. **representações de professores universitários em torno dos processos de ide acadêmicos com a educação infantil.** Disponível: em [http://](http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/REPRESENTA%C3%83iES%20DE%20PROFESSORES%20UNIVERSIT-RIOS%20EM%20TORNO%20DOS%20%C3%A0.pdf)

www.

unifra.br

/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/REPRESENTA%C3%

83iES%20

DE%20

PROFESSORES%20

UNIVERSIT-RIOS%20

EM%20

TORNO%20

DOS%20

%C3%

A0.pdf

. Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

STEININGER, I. J. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil:** um estudo de c indicam as professoras 2009. 233 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal de s Florianópolis 2009.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil.** 249f. Tese (Doutorado em Educaçã Universidade Católica _ PUC, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, D Educação, 2005.

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

RIBEIRO, L. M. **SABERES E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:** O CURSO DE PEDAGC QUESTÃO. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Cent Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

_____;SILVA, C. M. **As políticas de formação de professores e o Plano Nacional d contexto da reestruturação capitalista no Brasil.** In: Revista da FAEEBA. vol. 21, n. 37. jan/jur

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura**
UFAL: Maceió, 2006 (Impresso).

[1] Por unidade de registro entendemos ser a menor parte do conteúdo (palavra), cuja ocorrência acordo com as categorias levantadas.

[2] Por unidade de contexto entendemos ser o “pano de fundo” que imprimirá significados as unidades

[3] Segundo Franco (2008) por categorias compreendemos ser “operação de classificação constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogia, com critérios definidos.

[4] Monitoria - Processo Seletivo para a contratação temporária de Monitores em diversas áreas (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>

www.

copeve.ufal.br

/sistema/anexos/Monitor%20

-%20

Secretaria%20

de%20

Educacao%20

de%20

Alagoas%20

-%20

2012/Edital%20

Retificado%20

-%20

24%20

de%20

Julho%20

de%20

2012.pdf

. Acesso 01/10/2015.

[5] Mesmo que este estudo não tenha como problemática central o **Brincar** na perspectiva pedagógica, pensamos ser importante pensar uma formação pedagógica que atenda as necessidades no universo lúdico, na organização desse trabalho pedagógico, que apresente como eixo norteador pedagógicas, que interajam diretamente com as interações e as brincadeiras (Resolução BRASIL/CN e dêem subsídios aos profissionais que com elas trabalham.

Referências ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2º Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.
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. BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70
CNE/CEB Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Disponível em:

file:///C:/Users/CAMILA/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20

(1).pdf

. Acesso em 01 de junho de 2015. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

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 maio de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB. 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

. Acesso em: 16 de junho de 2013. BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 27 de dezembro 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 janeiro de 2015. CAVALCANTE, G. O; HADDAD, L. Formação de profissionais de ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar

Disponível em:

http://

www.

grupeci.fe.ufg.br

/up/693/o/TR69.1-69.3.pdf

. Acesso em 01 de janeiro de 2015. FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª edição, Editora, 2008. KOHAN, W. **A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas**

Disponível em:

http://

cdnbi.tvescola.org.br

/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/181924Corponaescola.pdf

. Acesso em 01 de dezembro de 2013. 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%A

A3o.pdf

. Acesso em 04 de abril de 2015. LIMA, G. E. **representações de professores universitários e processos de identificação dos acadêmicos com a educação infantil**. Disponível: em http://

www.

unifra.br

/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/REPRESENTA%C3%A

83iES%20

DE%20

PROFESSORES%20

UNIVERSIT-RIOS%20

EM%20

TORNO%20

DOS%20

%C3%

A0.pdf

. Acesso em 02 de fevereiro de 2015. STEININGER, I. J. **A prática pedagógica nas instituições infantil**: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras 2009. 233 f. Dissertação Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis 2009. TIRIBA, L. **Crianças, Natureza Infantil**. 249f. Tese (Doutorado em Educação). - Pontifica Universidade Católica _ PUC, Rio de Janeiro Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, 2005. TARDIF, M. **Saberes docentes profissionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. RIBEIRO, L. M. **SABERES E METODOLOGIA INFANTIL: O CURSO DE PEDAGOGIA – UFAL EM QUESTÃO**. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação _____; 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 FAEEBA. vol. 21, n. 37. jan./jun. 2009. Universidade Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia** Maceió, 2006 (Impresso).

Recebido em: 06/08/2016

Aprovado em: 08/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: