



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LETÍCIA CUNHA DA SILVA

**EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA**

**FLORIANÓPOLIS
2013**

LETÍCIA CUNHA DA SILVA

**EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jucirema Quintero.

FLORIANÓPOLIS
2013

LETÍCIA CUNHA DA SILVA

**EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, em 5 de julho de 2013.

Prof^a Dr^a Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do curso de Pedagogia.

Apresentada à Banca Examinadora, composta pelas professoras:

Prof^a Dr^a Jucirema Quinteiro
Universidade Federal de Santa Catarina
Professora Orientadora

Prof^a Dr^a Maria Isabel Batista Serrão
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro da Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro da Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, pela vida e educação que me proporcionaram e ao meu querido Gustavo, companheiro de todas as horas, que acredita mais em mim do que eu mesma e com quem quero dividir todas as conquistas da minha vida.

Agradeço especialmente a minha orientadora Jucirema Quinteiro, por ter aceitado orientar este trabalho e com sua experiência, competência e dedicação ter contribuído de forma fundamental para a minha formação. Também às professoras Maria Isabel Batista Serrão e Maria Aparecida Lapa de Aguiar por terem aceitado participar desta banca examinadora, contribuindo com o trabalho e principalmente com a minha formação.

Às crianças, por terem me ensinado o que é ser professora no convívio com elas, pelo carinho, pela acolhida e por terem me permitido conhecer e participar das suas vidas no espaço escolar.

À Maria Eliza C. Pimentel e à Gisele Gonçalves, mestrandas que conheci durante a prática docente, e a quem sou grata pela amizade, pela colaboração, atenção e dedicação que tiveram comigo e terem me motivado e incentivado a seguir em frente e dar continuidade ao estudo acadêmico.

Às colegas de graduação, por partilharem suas experiências acadêmicas e cederem seus relatórios de estágio, fundamentais para a elaboração do trabalho, muito obrigada.

A todas as professoras que fizeram parte da minha formação inicial e acadêmica, sou grata pela dedicação e pelos ensinamentos tão valiosos.

Aos amigos de infância, por dividirem comigo a inesquecível alegria de ser criança e aos amigos de todas as horas, por serem indispensáveis na minha vida e me recarregarem de energia e alegria para ultrapassar qualquer obstáculo. À Luana e à Daiana, companheiras durante o curso, com quem dividi as alegrias e as dificuldades dessa trajetória.

A todos que acompanharam e contribuíram para que este trabalho fosse realizado, meus agradecimentos.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo discutir e refletir uma experiência de formação docente vivida recentemente no interior do novo currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso e dos relatórios de Prática Docente das estudantes egressas do referido Curso, busca-se neste trabalho avaliar quais foram as contribuições do novo currículo para a formação de professores que pretendem atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta nova reformulação curricular, a infância passa a ser conteúdo formativo, entretanto, diante das indicações das estudantes, no eixo Educação e Infância foram preponderantes os estudos relacionados à Educação Infantil, reforçando certas concepções que precisam ser repensadas para contribuir com a formação também em anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação 1. Infância 2. Formação Docente 3. Curso de Pedagogia 4.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
1.1. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	8
2. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC: A BUSCA DE SUA FINALIDADE FORMATIVA	13
2.2. O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFSC E A INFÂNCIA COMO CONTEÚDO FORMATIVO	16
3. ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO: O PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE .	24
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34

1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo discutir e refletir uma experiência de formação docente vivida recentemente no interior do novo currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tem como finalidade "o fortalecimento da escola pública, gratuita, de qualidade e com compromisso social", como analisaremos mais adiante.

Para atingir esse objetivo, o trabalho baseia-se em uma análise sobre as reflexões realizadas pelas estudantes da primeira turma do novo currículo do Curso de Pedagogia da UFSC em seus relatórios de prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2012/2), que teve como um dos objetivos explicitar o percurso acadêmico no curso de Pedagogia a partir de um dos seus eixos curriculares: Educação e Infância¹.

Foi interessante observar que no final deste processo, as estudantes avaliaram que este eixo contribuiu de forma significativa para a formação e atuação docente na Educação Infantil, porém, tais estudos acabaram se sobrepondo às outras disciplinas de modo muito decisivo. Essa crítica ao eixo curricular, junto com a indicação de diversas lacunas encontradas na formação didática e metodológica para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, parece que surpreendeu alguns professores do referido curso que nos últimos anos passa por processo intenso de discussão e avaliação sobre sua implantação e implementação no ano de 2009. Afinal, o eixo do novo currículo é Educação e Infância ou Educação Infantil? Por que os conteúdos destas disciplinas não atenderam as especificidades do Ensino Fundamental? Por que o exercício docente em anos iniciais foi considerado mais difícil e complexo do que o da educação infantil? Por que foram identificadas tantas dificuldades em planejamento, alfabetização e metodologias de ensino se há no currículo disciplinas sobre esses assuntos?

Diante da problemática apresentada e dentre os diversos limites e possibilidades encontrados nessa formação, busca-se neste trabalho avaliar quais foram as contribuições do novo currículo para a formação de professores que pretendem atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa etapa da Educação Básica foi escolhida para este trabalho por ficar à margem nos estudos relacionados à Infância no novo currículo, objeto que acabou preponderando no âmbito da Educação Infantil.

¹ O exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi realizado em condições objetivas e materiais desfavoráveis, redução da carga horária e inchaço da grade de horários com mais cinco disciplinas curriculares, trazendo à tona os limites didático-metodológicos das estudantes, o que despertou em professores e estudantes a necessidade de uma reflexão sobre a formação docente no novo currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.120) definem-na como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem **estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.** (grifos nossos)

A Educação Infantil apresenta, portanto, especificidades no trabalho pedagógico com crianças que, segundo as Diretrizes (2010, p. 120) são entendidas como um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças 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.

Já o documento oficial que orienta a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos (2007, p. 9), considera a infância:

eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino. [...] **Optamos por enfatizar a infância das crianças de seis a dez anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância.** Estamos convencidos de que são crianças constituídas de culturas diferentes. Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de “alunos do ensino fundamental”? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil. (grifos nossos)

Assim, é necessário formar para valorizar a infância na escola e fora dela, para que esses sujeitos se tornem capazes de exercitar uma escuta atenta às crianças, às suas vozes e aos seus movimentos e que possam perceber como as crianças se expressam e brincam, enfim, como são crianças no interior da escola. Para Thomassem (2003, p. 16):

[...] pensar a infância na formação de professores para as séries iniciais implica o enfrentamento e questionamento dessa herança secular de formação de um homem do futuro, um eterno “vir-a-ser”, enquanto o sujeito no presente, a criança, é o ser humano mais silenciado da história. Como

formar esse homem do futuro, se não conhecemos esse sujeito do presente, se a infância ainda tem sido a condição da ausência de fala?

Neste sentido, a infância não é apenas eixo curricular, mas também diretriz governamental e tema/problema deste TCC. A análise sobre os relatórios finais de prática docente das turmas referentes ao semestre 2012/2 permite perceber as lacunas, mas também as contribuições reais desta nova proposta de formação, de forma que tornou-se necessária uma reflexão sobre o que foi proposto e o que foi vivido, a fim de tentar reelaborar a experiência vivida e quem sabe, contribuir com as próximas gerações deste Curso. Nessa trajetória, muitas inquietações surgiram, especialmente sobre os estilhaços da mais recente política educacional, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que orienta o Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil. Afinal, como e por que as crianças da Educação Infantil passam a ser entendidas como os “alunos” dos anos iniciais do Ensino Fundamental? A dicotomia entre a teoria e a prática vivenciadas na nossa formação somada à ausência de aproximações participativas com o contexto escolar antes do exercício docente propriamente dito, comprometeu certas oportunidades de exercitar o debate e embate com a realidade etc. Ressalta-se que ao pisar no chão da escola durante os estágios obrigatórios em educação infantil e anos iniciais, tais inquietações ganharam destaque e os hiatos sobre a formação, principalmente para atuar nos anos iniciais da escolarização, ficaram evidentes.

Além de se justificar pela trajetória acadêmica, conforme exposto, a escolha deste tema também se deu pela relevância para o referido Curso de Pedagogia. Segundo Serrão (2006, p. 21), pode ser constatado, em consulta ao acervo do Banco de Teses da CAPES, que há um número exíguo de pesquisas sobre os estudantes do curso de Pedagogia e a Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

Das 60 pesquisas realizadas sobre o curso de Pedagogia, no período de 1987 a 2002, nos níveis de mestrado e doutorado, foram encontradas apenas oito: quatro abordaram o corpo discente de tal curso; três relacionadas ao estágio e/ou a prática de ensino; e uma, a única no nível de doutorado, que abrangeu as duas temáticas. Contudo, nenhuma delas tratou especificamente sobre a aprendizagem dos estudantes do curso, mais especificamente sobre a formação do sentido e significado da atividade de “aprendizagem” desses indivíduos. (SERRÃO, 2006, p. 21).

Neste trabalho busca-se, assim, dialogar com os três eixos curriculares que nortearam a formação no Curso de Pedagogia UFSC: *Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa*, a fim de debater o lugar da infância nesta formação.

1.1. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A elaboração deste trabalho teve início, dois meses antes de sua conclusão. Neste curto tempo, não houve condições de realização de uma pesquisa aprofundada sobre o processo de implantação do novo currículo do Curso de Pedagogia UFSC e o panorama nacional da formação docente.

Diante dessas condições de elaboração e para compreender a problemática apresentada neste trabalho e o porquê as estudantes egressas do curso de Pedagogia UFSC não se consideram preparadas para atuar no Ensino Fundamental e os limites e possibilidades dessa formação, foram analisados doze relatórios de prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental 2012/2, elaborados por vinte e quatro estudantes que iniciaram o currículo novo em duas turmas e realizaram a prática docente e as escritas dos relatos em três turmas. As experiências dessas turmas são distintas em alguns aspectos, por constituírem-se historicamente com alguns professores diferentes e vivências diferentes, embora compartilhem dos mesmos sentimentos sobre a formação recebida, conforme expuseram em suas apresentações no seminário de socialização do estágio, intitulado “A Formação do Professor no Curso de Pedagogia UFSC”, apresentado em março de 2013.

Além da leitura dos relatórios, foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso, a grade curricular e os ementários das disciplinas, mais estudos sobre alguns referenciais teóricos que ampliam a compreensão sobre a infância na formação de professores.

No entanto, não é possível realizar uma análise de um currículo sem considerar o seu contexto cultural, social, econômico etc., em cada momento histórico o currículo cumpre um papel diferente. Pode-se dizer, assim, que para pensar sobre o currículo deve-se entendê-lo como uma trajetória, um curso, um caminho pelo qual a educação acontece.

Segundo Sacristán (2000, p. 17):

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, **querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo.** O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (grifos nossos)

O currículo é, portanto, a expressão da sociedade, da cultura, do discurso, das relações de gênero e classes sociais, do poder e das ideologias que permeiam as relações existentes entre as instituições educativas e os processos de ensino e de aprendizagem e, por isso, está em constante movimento e renovação, acompanhando as mudanças históricas e sociais.

Perante essa relação entre currículo, sociedade, cultura e prática pedagógica, o mesmo autor (2000, p. 20-21) nos revela que as reformas curriculares e as mudanças nos sistemas educativos “são reflexos das pressões que a instituição sofre de diversas frentes para que se adapte à evolução cultural e econômica da sociedade.” A construção de um currículo não pode, assim:

[...] ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, **entender o currículo no sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe são forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação** (grifos nossos).

Assim, torna-se necessário reconhecer que ao definir como eixo *Educação e Infância* o Curso de Pedagogia da UFSC demonstra em seu novo currículo compreender e valorizar a importante relação construída historicamente entre a Educação e a Infância. Pois, se por um lado parece óbvia a relação existente entre esses dois campos, visto que as crianças são os sujeitos das práticas pedagógicas escolares, por outro lado Thomassen (2003, p. 44) nos indica que “[...] encontrar os fios da infância nos fios da formação não é uma obviedade, pode ser, antes disso, um estranhamento”. Segundo Quinteiro (2000, p. 32) “[...] até o início da década de 60, a História da Infância e a História da Educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa”.

É importante ressaltar que a infância tal qual concebemos hoje nem sempre existiu. De acordo com Miranda (1985, p. 126), a infância é uma construção histórica e social e surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar (ARIÈS; MIRANDA; CAMBI; BOTO). No início dos Tempos Modernos as crianças ainda eram consideradas adultos em miniatura, recebendo de seus pais cuidados apenas biológicos, destituídos de um sentimento familiar que os unisse. Segundo Phillippe Ariès (1981, p. 50), “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para infância neste mundo”.

Com o advento do capitalismo, a família moderna que se estabeleceu no século XVIII passa a se reorganizar de forma a assegurar a privacidade, a intimidade e o sentimento de infância. A criança passa então a ocupar um espaço diferente na sociedade, não participando mais da produção, nem das festas e jogos, tornando-se mera consumidora dos bens e ideias produzidas pelos adultos. Naturalizou-se assim uma imagem de criança elaborada pelo adulto sem a devida dimensão histórica e que pouco a pouco passou a ser partilhada pela própria criança. Segundo Charlot (1971, p.109) “a criança, é assim, o reflexo do que os adultos e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne”. Tanto a assimilação do modelo quanto a sua negação são justificadas por uma ideia de natureza infantil, baseada no desenvolvimento biológico da criança.

No entanto, com base na Teoria Histórico-Cultural, podemos entender que a criança é certamente um ser em pleno desenvolvimento biológico, mas apenas esse aspecto não corresponde a totalidade do seu desenvolvimento e realidade da criança, uma vez que o biológico é determinado pelo social, sendo que cada ser humano tem um modo específico de ser e de estar no mundo, apreendido na relação que estabelece socialmente com outros seres humanos. Segundo Miranda (1985, p. 128) “não existe uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta.” Neste sentido, Mello (2007, p. 89) nos indica que “[...] a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história.” Sob essa mesma perspectiva, o processo educativo é o responsável por oferecer a apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. Para essa autora:

[...] conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança (MELLO, 2007, p. 89).

Com a exclusão das crianças do mundo dos adultos a instituição que passou a iniciar a criança no mundo social adulto passou a ser a escola. Portanto, torna-se fundamental formar professores para infância que compreendam o processo de constituição da criança como ser humano e o papel fundamental da educação escolar no processo de humanização das crianças, compreendendo que ele ocorre tanto na educação de crianças pequenas (em creches e em pré-escolas), quanto na educação de crianças maiores (em escolas de Ensino Fundamental).

Por outro lado, Thomassem (2003, p. 12) nos indica que quando se trata da infância na educação ainda:

[...] remete-se imediatamente aos seis anos iniciais de vida do ser humano, vividos em grande parte em instituições de atendimento à infância (“creches” e “pré-escolas”). A infância das crianças maiores, vivida também em grande parte na escola, permanece ignorada.

Assim, é preciso ver nos “alunos e alunas” do Ensino Fundamental as crianças, que segundo Kramer (2007, p. 16):

[...] reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados.

A escola por sua vez não é neutra, segundo Quinteiro et al. (2007, p. 34) a partir das ideias de Tragtenberg (1990) “como organização complexa, a escola é um sistema concreto de ação política, que vem promovendo a submissão, que cala; poda e castra; que se desvincula da cultura e da vida”. A escola de Ensino Fundamental que defendemos é, conforme esses autores (2007, p. 34), “aquela que contribui para a formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola de múltiplas linguagens e expressões”.

Sob essa perspectiva, um currículo que se propõe a ter como tema central a infância é um grande desafio! No entanto, é preciso verificar quais são as condições, objetivas e materiais, oferecidas aos estudantes e professores, para que esses futuros educadores possam se apropriar dos conceitos estabelecidos e, dessa forma, atribuir-lhes sentido e significado para intervir na realidade encontrada nas escolas.

Diante do exposto, é preciso compreender como o Curso de Pedagogia contribui por meio da formação de professores, para que a aprendizagem dos estudantes do curso seja significativa e garanta o lugar da infância na escola.

Segundo Quinteiro (2003, p. 11):

[...] a idéia da infância na escola vincula-se à ideia de uma sociedade justa e democrática orientada por uma educação contra a barbárie, e isto exige uma ética e uma política que valorizem o professor através de salários justos e dignos, e principalmente que ofereçam as condições para uma formação crítica e para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal.

Uma educação que se propõe a superar a barbárie é um desafio para esta e outras gerações e é preciso formar professores que sejam capazes de compreender a importância do respeito à criança na construção de uma sociedade humana, seja na educação infantil ou na escola de ensino fundamental.

Diante destes desafios e dos objetivos propostos neste trabalho, organizou-se este TCC em quatro principais capítulos de análise. O primeiro e presente capítulo apresentou o tema/problema, os objetivos e os procedimentos teóricos e metodológicos do trabalho. O segundo e seguinte capítulo apresenta um breve histórico do Curso de Pedagogia UFSC e a busca de sua finalidade formativa, apresenta o novo e atual currículo do Curso e discute o lugar da infância como conteúdo formativo. No terceiro capítulo são apresentadas as reflexões das estudantes egressas do novo currículo do Curso de Pedagogia, a fim de confrontar o proposto com o vivido. E por fim, as considerações finais, que apresentam as possíveis projeções deste trabalho.

2. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC: A BUSCA DE SUA FINALIDADE FORMATIVA

Segundo consulta ao seu Projeto Pedagógico (2008), o Curso de Pedagogia da UFSC foi criado em 1960 e foi marcado por tensões e contradições desde o seu início. A história deste Curso faz parte da história da formação de professores/pedagogos no Brasil e tem em sua trajetória diversas reformulações curriculares que indicam uma busca constante pela reafirmação do compromisso com a escola pública e com a qualificação da formação dos profissionais. Vinculado inicialmente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), foi o primeiro curso de Pedagogia deste Estado e integrava o conjunto das seis faculdades (Direito, Farmácia e Odontologia, Medicina, Engenharia, Serviço Social e Filosofia), que deram origem à UFSC.

Destaca-se que inicialmente a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental não se constituía uma finalidade formativa deste Curso. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UFSC (2008, p. 4-5):

Sua finalidade era formar professores para o ensino médio, para a docência na Escola Normal e profissionais (bacharéis) para as atividades educacionais não-docentes. Até 1962, a estrutura do Curso tinha um caráter geral determinado pela própria imprecisão relativa ao significado da sua existência. Isto é, dividia-se em dois grandes blocos: a) um composto pelas disciplinas de “fundamentos da educação” e b) um pelas disciplinas “técnicas” e/ou propriamente pedagógicas. Assim, desde sua origem a dicotomia entre Teoria e Prática se fazia presente.

Com a aprovação da LDB nº 4.024/61, e conseqüentes regulamentações do Conselho Federal de Educação, houve a primeira reforma curricular implementada em atendimento às determinações do Parecer CEF nº 292/62 que implicou, além da incorporação das disciplinas do antigo curso de Didática, a oferta obrigatória da disciplina de *Prática de Ensino* ou *Estágio* na formação do pedagogo. Em 1969, em um contexto sócio-político marcado pela presença de um estado ditatorial ocorreu nova reestruturação, que sob a égide tecnicista alterou o objetivo do Curso para a formação de “técnicos” para a educação. Na década de 1970 foi extinta a FFCL e criado o Centro de Ciências da Educação (CED).

Ainda em busca da finalidade formativa dos Cursos de Pedagogia, a década de 1980 foi marcada por outras reformas curriculares que segundo o Projeto Pedagógico (2008, p. 8):

[...] expressavam embates e barganhas entre visões “mais modernas” e “mais tradicionais” do Curso de Pedagogia. As indicações para a reformulação

curricular, no Brasil, indicavam a ampliação do papel do especialista e inserção profissional, expressando reivindicações por uma formação voltada para as reais necessidades das comunidades. Como decorrência dessas proposições, as novas orientações curriculares voltavam-se para a formação do especialista e do professor, porém sob novos parâmetros, concentrando-se nas fases iniciais disciplinas de fundamentação teórico-filosófica que contribuíssem para a compreensão da realidade educacional em sua totalidade. A mudança curricular proposta foi implantada parcial e gradualmente.

Em 1980 também foi implantada a Habilitação Pré- Escolar e em 1981, a de Educação Especial. Na década de 1990 os debates acerca da identidade dos Cursos de Pedagogia aprofundaram-se e, tanto em nível local como nacional, iniciou-se novo processo de discussão curricular do Curso de Pedagogia da UFSC. Em 1995, após intensos debates, foi implantada nova reforma curricular, e só a partir dessa nova conjuntura o curso finalmente se propôs a formar professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A matriz curricular do ano de 1995 passou, então, a ser estruturada da seguinte forma:

Fases	Disciplinas
1ª Fase	Introdução à Pedagogia (72h)
	Pesquisa e Prática Pedagógica I (72h)
	Sociologia Geral – A (72h)
	História da Educação I (72h)
	Fundamentos Filosóficos da Educação I (72h)
2ª Fase	Educação e Sociedade (72h)
	Fundamentos Filosóficos da Educação II (72h)
	Pesquisa e Prática Pedagógica II (72h)
	Políticas Públicas (72h)
3ª Fase	Didática Geral I (90h)
	Pesquisa e Prática Pedagógica III (72h)
	Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem – PCC 12h/a (72h)
	Organização Escolar I (90h)
	Fundamentos da Educação Especial (54h)
	Pensamento Pedagógico Brasileiro I (54h)
4ª Fase	Didática Geral II (90h)

	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (72h)
	Desenvolvimento e Aprendizagem (72h)
	Organização Escolar II (90h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Educação (72h)
	Pensamento Pedagógico Brasileiro II (72h)
5ª Fase	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Português e Alfabetização (108h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática (72h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História (72h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia (72h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências (72h)
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física (72h)
6ª Fase	Prática do Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais. (234h)
Habilitação em Educação Infantil	
7ª Fase	Cotidiano e prática pedagógica na Educação Infantil (72h)
	Jogo, Interação e Linguagem na Educação Infantil (72h)
	Literatura Infanto-Juvenil (72h)
	Fundamentos da Educação Infantil (72h)
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil I (72h)
8ª Fase	Estágio Supervisionado em Educação Infantil II (288h)
Habilitação Educação Especial	
7ª Fase	Ensino em Educação Especial – área física (90h)
	Ensino em Educação Especial – área visual (90h)
	Ensino em Educação Especial – área mental (90h)
	Ensino em Educação Especial – área auditiva (90h)
	Estágio Supervisionado em Educação Especial I (72h)
8ª Fase	Avaliação e Desenvolvimento Humano (72h)
	Educação Especial: Aspectos sócio-históricos e políticos (72h)
	Seminário Aprofundamento em Educação Especial (72h)
	Estágio Supervisionado em Educação Especial II (144h)
Habilitação Supervisão Escolar na Educação Básica	
7ª Fase	Princípios e Métodos de Supervisão Escolar (108h)

	Organização Escolar III (90h)
	Educação e Trabalho (72h)
	Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar I (72h)
	Estratégia de Trabalho Escolar (72h)
8ª Fase	Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar II (288h)
	Seminário de Aprofundamento em Assuntos Pedagógicos (72h)
Habilitação Orientação Educacional	
7ª Fase	Princípios e Métodos de Orientação Educacional (108h)
	Organização Escolar III (90h)
	Educação e Trabalho (72h)
	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional I (72h)
	Estratégia de Trabalho Escolar (72h)
8ª Fase	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional II (288h)
	Seminário de Aprofundamento em Assuntos Pedagógicos (72h)

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UFSC/1995-2008
 Fonte: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia//matriz%20curricular2008.pdf>

É possível observar, a partir da grade curricular, que embora tenha sido definida como finalidade formativa a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as disciplinas que contribuem para os estudos da infância, como as que trazem o jogo, a brincadeira, a literatura e as múltiplas linguagens na educação das crianças, totalizando 144h/a (oito créditos) faziam parte, exclusivamente, da Habilitação em Educação Infantil, que acontecia apenas nas fases finais do curso. Isto indica a presença de certas concepções de infância, crianças e educação subjacentes ao currículo. Era preciso, ainda, encontrar o lugar da infância na formação de professores para atuar nos anos iniciais e compreender quais concepções de criança e infância estão subjacentes na formação do professor no Curso de Pedagogia da UFSC. Para isso, uma nova reforma curricular se fazia necessária, e é esse novo currículo que colocamos em análise neste trabalho.

2.2. O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFSC E A INFÂNCIA COMO CONTEÚDO FORMATIVO

Em meados dos anos 2000 novas orientações governamentais vindas do MEC recolocaram velhas e novas questões e a formação de professores no Brasil foi novamente

reformulada. Em 2009 foi implantada nova reforma curricular no Curso de Pedagogia da UFSC, resultado de um amplo processo de discussão envolvendo todos os seguimentos do curso. Estruturado agora em nove fases, o novo e atual currículo tem como finalidade, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, reafirmar o compromisso da Universidade pública com a construção e o desenvolvimento de processos formativos voltados para “o fortalecimento da escola pública, gratuita, de qualidade e com compromisso social.” De acordo com este documento orientador, essa reformulação está articulada em torno de três eixos:

- a) educação e infância;
- b) organização dos processos educativos; e
- c) pesquisa.

Vinculam-se a esses eixos um conjunto de disciplinas de base comum à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de base específica a cada um destes, disciplinas de interfaces entre estes, núcleos de aprofundamento de estudos e atividades de enriquecimento científico e cultural dos estudantes. Diante dessa complexa organização, não mais estruturada por habilitações, o curso optou por uma formação densa, centrada na formação para a docência nos dois níveis da educação básica. A infância como tema de novos estudos e ao mesmo tempo conteúdo formativo das novas gerações de professores se estabelece, apesar das muitas dificuldades internas e externas ao currículo.

Assim, a nova e atual matriz curricular passou a ser estruturada da seguinte forma:

Fase	Disciplina	Carga Horária
1ª Fase	Educação e Infância I	54h
	Educação e Sociedade I	54h
	Estado e Políticas Educacionais	72h
	Psicologia da Educação	72h
	Introdução à Pedagogia	54h
	Diferença, Estigma e Educação	54h
	Filosofia da Educação I	72h
2ª Fase	Educação e infância II	54h
	Organização dos Processos Educativos I	54h

	Educação e Sociedade II	54h
	Filosofia da Educação II	72h
	História da Educação I	72h
	Arte, Imaginação e Educação	72h
	Educação e Trabalho	54h
3ª Fase	Educação e Infância III	36h
	Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino	72h
	Teorias da Educação	54h
	Linguagem Escrita e Criança	54h
	História da Educação II	72h
	Aprendizagem e Desenvolvimento	72h
	Iniciação à Pesquisa	54h
4ª Fase	Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	72h
	Organização dos Processos Educativos II	54h
	Alfabetização	54h
	Ciências, Infância e Ensino	90h
	Educação Matemática e Infância	72h
	Pesquisa em Educação I	54h
	Núcleo de Aprofundamento de Estudos – NADE I	54h
5ª Fase	Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens	72h
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I	72h
	Literatura e Infância	54h
	Geografia, Infância e Ensino	90h
	História, Infância e Ensino	90h
	Fundamentos e metodologia da Matemática	72h
6ª Fase	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	54h
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil	72h

	Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial	54h
	Língua Portuguesa e Ensino	54h
	Infância e Educação do Corpo	72h
	Educação de Jovens e Adultos	72h
	Pesquisa em Educação II	54h
7ª Fase	Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil	216h
	Libras	54h
	Educação e Comunicação	72h
	NADE II	54h
8ª Fase	Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais	144h ²
	Didática II: processos de ensino nos anos iniciais da escolarização	72h
	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	72h
	Pesquisa em Educação III: orientação ao TCC	36h
9ª Fase	Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos	72h
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	216h

Quadro 2: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia UFSC/2009

Fonte: http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/matriz_curricular2009.pdf Acesso em: 17.07.2013

Compõem os eixos curriculares disciplinas de natureza comum ou específica à Educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme a distribuição dos componentes curriculares apresentada a seguir (Quadro 3), podemos identificar que das oito disciplinas que compõem o eixo Educação e Infância quatro são específicas à Educação Infantil, uma é de natureza específica aos anos iniciais do Ensino Fundamental e três são de natureza comum às duas áreas. Nos dois outros eixos, três disciplinas são específicas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, duas são específicas à Educação Infantil e sete são de natureza comum.

Eixos/CH h	Componentes Curriculares	Natureza
Educação e Infância	Educação e Infância I, II e III (relacionados às concepções,	Comum

² A partir do que foi avaliado e discutido no processo de avaliação do novo currículo, a carga horária de Educação e Infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais se alterou, passando a ter 216h/a.

38 Créditos (684h) ³	campos disciplinares e aspectos históricos da infância e das instituições escolares da educação da criança.)	
	Educação e Infância IV, V, VI, VII (específicos à Educação Infantil; Estágio em Educação Infantil.)	Específico à Educação Infantil
	Educação e Infância VIII – Estágio em anos iniciais do EF	Específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental
Organização dos Processos Educativos 26 Créditos (468h)	Organização dos Processos Educativos I e II	Comum
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II	Específico à Educação Infantil
	Didática I e II	Específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental
	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	Específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental
Pesquisa 29 créditos (522h)	Iniciação à Pesquisa	Comum
	Pesquisa em educação I, II e III	Comum
	Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos - NADEs	Comum/específicos
	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	Comum

Quadro 3: Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os eixos
Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UFSC, 2008.

O eixo Educação e Infância, assim, totaliza a maior carga horária (684h) e tem como objetivo:

[...] constituir-se na dimensão integradora da formação para a docência em instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a docência nos anos iniciais não se reduza ao universo infantil, mas também abranja jovens e adultos, **este eixo articulador tem como foco a**

³ Com a alteração na carga horária de disciplina Educação e Infância VIII: Exercício docente nos anos iniciais, atualmente esse eixo passou a totalizar 42 créditos (765h).

educação das crianças em instituições educativas, sejam estas creches, pré-escolas ou escolas de Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, seu objetivo é articular, de forma orgânica, os componentes disciplinares que fornecem a base para a atuação docente tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, preservando tanto a transmissão dos conteúdos relacionados aos fundamentos de seus campos disciplinares como os conhecimentos específicos relacionados à organização dos processos de ensino/ educativos em cada um destes níveis (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2008, p. 23, grifo nosso).

Para compreender melhor a organização desse eixo curricular de acordo com o que foi proposto como objetivo formativo, as ementas das disciplinas que compõem o eixo dão visibilidade a essa formação dividida em disciplinas que abrangem tanto a Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental, e aos temas propostos para estudo em cada uma dessas áreas.

Disciplina	Ementa
Educação e Infância I	Criança e infância: conceituação e campos de estudo. Construção da infância e determinações sócio-históricas. Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental.
Educação e Infância II	Aspectos epistemológicos da relação infância, sociedade e educação. A infância e a criança como objetos de investigação nas diferentes áreas científicas e suas consequências para compreensão das relações educativas. A educação da criança na pesquisa educacional.
Educação e Infância III	Aproximação às crianças em diferentes contextos socioculturais e formativos. Função histórica e cultural das instituições educativas. Crianças, adultos e as suas interações. Produções culturais das e para as crianças.
Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil	Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da educação infantil. Políticas para a educação infantil no Brasil: condicionantes nacionais e internacionais. Legislação e orientações governamentais para a educação infantil. Modelos curriculares em educação infantil: bases teóricas e metodológicas.
Educação e Infância	Bases conceituais: jogo, brinquedo e brincadeira; pensamento e

V: conhecimento, jogo, interação e linguagens I	linguagem; interações sociais; processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. Contribuições da brincadeira, das interações e da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.
Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	Implicações educacionais do jogo, das interações e da linguagem como base para a construção do conhecimento na infância. Estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças. A produção cultural das e para as crianças
Educação e Infância VII: estágio em educação infantil	Diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágios e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de relatório de estágio - análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino.
Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais	Exercício da prática docente nos anos iniciais da escola do ensino fundamental, focalizando o processo de socialização da criança na condição de estudante e os princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem. Planejamento, realização das atividades de ensino. Elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado, com o objetivo de refletir sobre a experiência e divulgar a análise realizada.

Quadro 4: Ementas das disciplinas que compõem o eixo Educação e Infância.

Fonte: <http://pt.scribd.com/doc/56431682/Pedagogia-UFSC-Curriculo-2009-Comp-Com-Ementas-PDF>

Ao visualizar a nova conjuntura curricular, podemos observar a inserção das disciplinas que compõe o eixo Educação e Infância, desde seus fundamentos históricos, pedagógicos e sociológicos até o conhecimento, jogo, interação e linguagens, bases para a construção do conhecimento na infância, como possibilidade de ampliação dos repertórios das estudantes para a atuação docente no Ensino Fundamental.

Também passou a estar prevista em Educação e Infância III a aproximação às crianças já na terceira fase do curso e em diferentes contextos formativos, assim como aproximação às produções culturais das e para as crianças.

Contudo, é preciso verificar se e como as disciplinas contribuíram para a ampliação do repertório das estudantes e se e como as aproximações com as crianças e as instituições ocorreram. Como foram produzidas? Que sentidos e significados produziram? Olhando para o caminho percorrido salta a vista os hiatos e limites da formação, mas também a urgência em buscar minimizar estas faltas por meio de estudos mais aprofundados.

3. ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO: O PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE

Retomando a questão inicial deste trabalho, torna-se necessário buscar compreender por que as estudantes desse novo currículo identificaram que os estudos do eixo Educação e Infância foram voltados principalmente para a Educação Infantil. Será que decorre da concepção de infância e criança subjacente a formação? Será que há uma desarticulação entre as disciplinas de didática, metodologias e o eixo educação e infância?

Sabemos que o processo de reformulação deste currículo foi acompanhado por intensos debates, que buscaram equilibrar os diferentes interesses e posicionamentos dos seguimentos envolvidos, no entanto, vale ressaltar que ao final deste processo de discussão, o novo currículo, bem como sua finalidade formativa, matriz curricular e ementário foram aprovados em assembleia. E assim, o que está proposto no papel deveria ser cumprido.

A formação na perspectiva histórico-cultural, os estudos teóricos sobre educação, infância, criança, escola, direitos, ensino e aprendizagem desde a primeira fase, a realização do estágio em Educação Infantil anteriormente ao estágio em anos iniciais, e a formação teórica densa e crítica do Curso foram considerados pelas estudantes, em seus relatórios e na apresentação do seminário de socialização, avanços da nova proposta.

No entanto, as estudantes afirmam:

Um aspecto que sentimos muita falta foi em relação às discussões referentes aos anos iniciais, e nos demos conta apenas no estágio. Quando se falava em criança na sala de aula sempre nos remetíamos às crianças da educação infantil, com exemplos envolvendo creches e pré-escolas. E quando nos vimos ali perante aquelas crianças dos anos iniciais, muitas vezes não sabíamos como reagir. Portanto faltou um pouco de discussão sobre essa temática, as discussões realizadas nas disciplinas de metodologias não foram suficientes (SILVA; FERREIRA, 2013, p.1).

Ao entrarem na escola para realização do estágio, somente após três anos de graduação, as estudantes da primeira turma do referido curso passaram a confrontar o real com o idealizado. As dificuldades iam desde compreender as complexidades da realidade escolar até como ensinar operações simples e a escrita das primeiras letras. A escola real, com suas crianças reais e também seus conflitos e contradições reais, indicava o quanto essas estudantes estavam distantes de uma compreensão no sentido de um exercício docente menos constrangedor.

Segundo as estudantes:

[...] a prática pedagógica ficou distanciada de nós no decorrer do curso, acabamos nos relacionando com a escola e as crianças de forma fragmentada, sem nos aproximar de fato das contradições ali vivenciadas; distanciamos-nos do diálogo com professores daquele contexto para nos fixarmos em uma proposta trazida por nós muitas vezes, aprendida na universidade, sem muitos fundamentos entre o possível e “imaginado” (GONZAGA; CALDAS, 2013, p. 6).

Diversos problemas provenientes de um currículo em construção foram responsáveis pelo desânimo com que as estudantes chegaram à oitava fase e ao exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitas demonstravam não ter interesse na profissão de professor após a formatura neste curso que tem como principal objetivo formar docentes, dentre as que ainda tinham interesse na profissão, muitas desejavam atuar apenas na Educação Infantil. Algumas se sentiam “cobaias” de um curso que buscava acertar a partir dos erros cometidos com esta primeira turma. Ainda não tinham formação e o afastamento necessários para se enxergarem como sujeitos históricos. Neste sentido, para além da denúncia, da emoção e da insatisfação é preciso analisar com distanciamento quais foram os limites e possibilidades dessa formação a partir da experiência dessas estudantes. Segundo Sacristán (2000, p. 41) “o importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivência, a provocação de situações problemáticas”, assim, para compreender a “vivência” dessas estudantes é preciso confrontar o que foi proposto com o que foi vivido.

Segundo consta no Projeto Pedagógico do curso e conforme já apresentado neste trabalho, das oito disciplinas que compõem o eixo Educação e Infância, três são de base comum à Educação Infantil e aos anos iniciais, quatro são específicas da educação Infantil e uma específica dos anos iniciais, sendo esta o estágio curricular obrigatório. Completam a formação específica em anos iniciais do Ensino Fundamental, as disciplinas de didática e metodologias de ensino e uma das cinco disciplinas do eixo Organização dos Processos Educativos.

Todas as estudantes apontaram haver lacunas na formação didática do curso. As causas relatadas foram ausência da professora durante o percurso da disciplina e não cumprimento das suas funções formativas de forma satisfatória no que se refere à ausência de elementos que contribuíssem para que as estudantes pudessem realizar em suas práticas docentes planejamentos, procedimentos metodológicos e avaliações de forma significativa para crianças e professores.

Percebemos em nossa formação uma grande falta de conteúdo nas disciplinas de didática. Foram oferecidas duas disciplinas, no entanto a

docente da primeira se ausentou por motivo de viagem para pesquisa durante metade do semestre e a segunda não cumpriu com sua função de maneira satisfatória (HARDIMAN; SANTOS, 2013, p. 7).

Também foram apontadas como insatisfatórias as disciplinas de metodologias de ensino e alfabetização. Relataram como motivos: falta de professores efetivos, contratações de professores substitutos após o início do semestre, falta de interesse de alguns professores em ministrar as disciplinas, falta de articulação entre as disciplinas da mesma fase e dos eixos, falta de articulação entre o ensino e a pesquisa, ausência de uma relação mais orgânica e verdadeira com os estágios.

Durante nossa experiência na escola, compreendemos que nos faltou no curso de pedagogia um aprofundamento em questões como: as diferenças entre objetivo de ensino e objetivo de aprendizagem dentro do planejamento; estratégias pedagógicas para utilizar em turmas com crianças em diferentes níveis de alfabetização; o processo de desenvolvimento infantil; metodologia de ensino da língua portuguesa para ensinar fonemas e grafemas (FAUST; SHIMIZU, 2013, p. 5-6).

Sobre a organização das disciplinas que contribuem para a Pedagogia da Infância, as disciplinas de História da Educação (I e II), importante base aos estudos do eixo Educação e Infância e que deveria estar na primeira fase, é tema abordado apenas nas segunda e terceira fases do Curso, conforme pode ser observado na grade curricular do novo currículo.

Foi imprescindível que buscássemos na História e nas outras áreas de conhecimento elementos que nos fizessem entender como era a concepção de educação e de criança em diferentes épocas, mesmo antes de começarem a ser pensadas. Assim como refletir sobre o motivo inicial de terem sido criadas as instituições de atendimento às crianças. Esses conhecimentos nos ajudaram a compreender o porquê de algumas práticas que aparecem estar enraizadas nas instituições de educação nos dias de hoje. Além disso, essas contribuições foram importantes para compreendermos que as práticas pedagógicas e os entendimentos acerca da educação e da criança estão vinculados a determinada sociedade, época e suas concepções no momento (FARIA; LORSCHETER, 2013, p. 6).

Dentre as consequências dessa reestruturação do currículo, foram citadas a necessidade de alocar duas turmas em uma mesma sala para minimizar a falta de professores, isso colocou em discussão as condições estruturais do Centro de Ciências da Educação e da UFSC, no que se refere a quantidade e qualidade do mobiliário de sala de aula, iluminação, e outros problemas oriundos do excesso de estudantes em sala.

A quinta fase iniciou com problemas estruturais e de organização, pois não tínhamos sala para as aulas, o que acarretou no fato de que as duas turmas tiveram que dividir o mesmo espaço físico, ocasionando transtornos, tais como: excesso de alunos, falta de mobiliário adequado, falta de ventiladores, poluição sonora, e a quebra de identidade que já havia em cada turma. Outro caso grave, porém, não novo, foi de começarmos o semestre com falta de professores, neste caso a disciplina de geografia que iniciou por volta da metade do semestre. Houve uma reorganização da grade de horários para amenizar a situação, onde a professora de *História, Infância e Ensino* ministrou todas as aulas no horário da disciplina de Geografia e quando finalizada a disciplina o professor de *Geografia, Infância e Ensino* ministrou todas as aulas no horário da disciplina de História. Esta reorganização amenizou o transtorno de tempo para os professores darem conta de seus conteúdos, porém, sobrecarregou os discentes e docentes com longas horas exaustivas da mesma disciplina (MELO; RODRIGUES, 2013, p. 7).

Com esses hiatos na formação, apontados pelas estudantes, é possível verificar que o já reduzido espaço para a formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental não correspondeu ao que foi proposto pelo curso e representou consequências negativas na prática docente das acadêmicas.

[...] encontramos inúmeros desafios, que apesar de possivelmente previstos, acabavam por “engessar” muitas possibilidades. Alguns desafios advindos de nossa formação, das lacunas deixadas pela didática e pelas metodologias, outras dos profissionais cujo trabalho e formação, se distinguem muito das nossas convicções. Desafios impostos pelas crianças já habituadas a certa previsibilidade. E no meio de tudo isso, estávamos nós, com a ajuda das estagiárias docente e da orientadora, buscando algum sucesso. Sucesso no sentido de que nossas propostas se tornassem experiências significativas para as crianças. Que suas falas, anseios e risos fossem as vozes mais altas a serem ouvidas nesse processo (SMOLINSKI; CARDOSO 2013, p. 26).

Como dar visibilidade aos conceitos estudados sobre infância, criança, educação e ensino e defender o direito à infância e à participação das crianças na escola se ainda há tantas lacunas entre a teoria e a prática pedagógica?

Neste sentido, pouca aproximação com a escola foi realizada durante o curso, mesmo sendo destinada uma disciplina do eixo Educação e Infância, conforme o quadro de ementas. As propostas de aproximação apresentadas pelos docentes nas fases anteriores aos estágios foram consideradas pelas estudantes descontextualizadas, sem vínculos entre professores e instituições e resultavam em um conhecimento superficial sobre a realidade observada, possibilitando julgamentos sobre as instituições. Cada estudante escolhia uma instituição, que não mantinha necessariamente um vínculo com a Universidade, por critérios de localização, conhecer algum funcionário/educador da instituição ou ter sido estudante da escola e passava algumas horas observando passivamente a sua organização. Ao chegar à instituição

entregavam uma carta do professor da disciplina e após a observação escreviam um ensaio e apresentavam para a turma seus recortes. Algumas escolas se recusavam a aceitar a visita das estudantes e após situações constrangedoras, as próprias discentes passaram a negar essa proposta.

Sobre as contradições existentes entre teoria e prática na formação no que se refere às propostas de aproximação, à alfabetização e à didática as estudantes apontam que:

Nossos estudos acadêmicos nos deram capacidade de reflexão crítica, aporte teórico para observarmos a realidade escolar e planejarmos nossas ações. Porém sentimos falta de uma aproximação ao contexto escolar durante o curso. Por poucas e rápidas vezes estivemos em contato com profissionais e com a própria realidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Mesmo tendo cursado disciplinas que tratam da didática e da alfabetização também nos sentimos inseguras em relação aos tempos das atividades propostas, a forma de propor, em como trabalhar com crianças em diferentes níveis de alfabetização na mesma sala, como ensinar grafemas, fonemas, questões mais específicas da gramática portuguesa, e até como as crianças aprendem (FAUST; SHIMIZU, 2013, p. 41).

Com a nova organização curricular, houve uma diminuição da carga horária destinada à prática docente nos dois níveis. O estágio em Educação Infantil deixou de fazer parte de uma habilitação com 360h/a e se integrou ao currículo na sétima fase, passando a ter 216h/a em um único semestre e dividindo espaço com mais duas disciplinas. O estágio em anos iniciais também deixou de ser a única disciplina da sexta fase com 234h/a e passou a dividir espaço com mais cinco disciplinas na oitava fase com 144h/a. Esse número de disciplinas na oitava fase se deu pelo atraso do *NADE II*, originalmente da sétima fase, devido à falta de espaço na grade de horários para a ocorrência da disciplina, e adiantamento da disciplina *Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos*, originalmente da nona fase, por escolha das estudantes, com o intuito de preservar uma dedicação exclusiva ao Trabalho de Conclusão de Curso na última fase.

Pensamos que o tempo de exercício docente deve ser exclusivo, para um efetivo planejamento, atuação e escrita de relatório. Também pensamos que, se a disciplina de didática trabalhasse de forma articulada e auxiliando na escrita e organização dos planos de ensino, poderia ser uma combinação interessante para a formação. No entanto, acreditamos que esta não poderia ser uma disciplina que exigisse muitas leituras, devido à necessidade de dedicação para o estágio docente (HARDIMAN; SANTOS, 2013, p. 7).

Somada as condições de carga horária citadas, o semestre de estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental teve início após trinta e sete dias de greve dos professores da

Universidade, que teve como uma das consequências a alteração do calendário acadêmico e o cronograma da disciplina, implicando em outras condições de trabalho e redução do tempo para observação, planejamento, exercício docente e a escrita do relatório final.

Assim, o estágio que foi uma das mais importantes aproximações com a prática docente, com as crianças, a infância e a escola, acabou resultando em um momento difícil de encontros e desencontros, tensões, mas também o momento mais rico para dar sentido e significado ao que foi estudado durante o curso e superar as lacunas deixadas pela formação recebida.

Muitas questões, noções e conceitos foram fazendo sentido quando entramos no contexto da escola, de que tanto falamos, criticamos e nos posicionamos ao longo do curso. Vivenciamos a escola real, a criança real, os conflitos reais, fomos confrontadas e nos posicionamos frente ao real. Entendemos o que por muito tempo estava presente nos textos em que autores dissertavam sobre escola, infância, criança, relações de poder, direitos das crianças, etc. Acreditamos que nossa própria visão de mundo tenha tomado outro rumo frente à formação do outro e tomamos conta da nossa própria “reformação” (GONZAGA; CALDAS, 2013, p. 6).

Com a experiência e a inserção das orientadoras nos campos de estágio, foi possível minimizar esses momentos de incerteza, embates e conflitos, aos poucos eles deixaram de assustar e passaram a fortalecer as estagiárias como futuras professoras. A compreender que a educação é principalmente um campo de disputas, e também de interesses e de decisões políticas sobre a formação docente.

Nesse movimento de erros e acertos, encontros e desencontros, nos ajudaram a conhecer, ao menos em parte, os limites e possibilidades de ser professora. Dos contextos que nos permitem, mas que também impedem, de colocar em prática, através de nossos estudos e da escuta das crianças, que não são apenas alunos de uma instituição, o que julgamos mais significativos pra elas (SMOLINSKI; CARDOSO, 2012, p. 26).

Como saber o que é mais significativo para as crianças sem conhecê-las? Sem saber como estas se constituem como ser humano? Qual o lugar ocupam na instituição? Quais repertórios culturais possuem e precisam ser ampliados?

Durante o curso muito se discutiu sobre ampliar os repertórios culturais das crianças, mas como o curso contribuiu para ampliar o repertório cultural das estudantes? O que foi proporcionado de cinema, música, teatro, dança, artes plásticas, museus, viagens, rodas de leitura etc.? Ainda que se tenha garantido o lugar da infância nesse novo currículo é necessário encontrar o lugar da infância nessa formação. Dar condições para que os estudantes deste Curso possam ter além de uma formação teórica densa e comprometida com

a pesquisa, uma formação cultural e prática sólida, comprometida com as crianças e com a defesa da infância na escola.

Segundo as estudantes:

Outro fator que consideramos importante para a formação de professores de crianças é a brincadeira. Entendemos a brincadeira como cultura, ela é conhecimento acumulado pela humanidade, a criança aprende a brincar com seus pares e também com os adultos. Wajskop (2001, p. 29) afirma que “a brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.” Por isso, na defesa da creche e da escola como um lugar privilegiado, em que estão presentes profissionais especialistas em educação e infância (que observam, planejam e executam as atividades pedagógicas na intenção de ampliar o repertório de conhecimentos/vivências das crianças) é que compreende-se a importância de proporcionar às futuras docentes a experiência em atividades lúdicas; estimular um corpo disponível para a brincadeira, tendo em vista que os corpos se constroem diferentemente de acordo com suas experiências; ampliar seus repertórios para que possam fazer o mesmo junto às crianças. Destacamos que tivemos toda a orientação durante o estágio, mas entendemos que são questões que devem receber uma maior atenção durante a graduação (FAUST; SHIMIZU, 2013, p. 41).

Diante do exposto pelas estudantes e através da análise da minha própria formação, com base nos dados empíricos, defendo que a infância seja conteúdo da prática docente e ocupe melhor este lugar no currículo, que sejam garantidas condições de tempo para realizá-lo e para refletir sobre o que foi vivido, visto ser esse um dos momentos mais importantes dessa formação. Que seja repensado o papel e o lugar das disciplinas de história, didática e metodologias para que possam efetivamente contribuir para formação de professores. Que o curso se organize quanto à contratação prévia de professores, e que estes sejam comprometidos com as concepções defendidas. Que ocorra durante a formação momentos ricos de aproximação participativa com a escola. E que, para além do cumprimento dos seus planos de ensino, os professores possam se comprometer com a formação cultural dos estudantes, proporcionando tempos e espaços para que essas manifestações tenham lugar garantido.

Sabemos que muitas mudanças e ajustes estão em discussão e definição e que outras estão previstas a partir do processo avaliativo da implantação/implementação curricular, professores já se mobilizaram para proporcionar experiências mais significativas em suas aulas e os estudantes se mostram motivados a construir uma história diferente da vivida nessa primeira experiência.

Assim, ainda que baseada na experiência é importante que fique aqui registrada a contribuição dessa primeira turma de que defender a infância na escola passa necessariamente pela consolidação de uma nova sociedade, que respeite a criança e os professores, proporcionando a estes profissionais condições dignas de trabalho, mas, principalmente, de formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e diante das condições objetivas e materiais deste Trabalho de Conclusão de Curso e o que ele representa como uma primeira experiência, recolocar as questões iniciais parece ser uma contribuição significativa da primeira turma de estudantes desse novo currículo, porque indica ajustes necessários para efetivar o lugar da infância na escola pública.

Ao trazer à tona as reflexões sobre os relatórios de prática docente, legitima-se a condição das estudantes do novo currículo de sujeitos históricos atuantes no próprio processo de formação. No entanto, tendo em vista o que foi apresentado até o momento, e compreendendo que este trabalho foi realizado a partir da experiência dessas estudantes, ainda não é possível fazer uma análise aprofundada do novo currículo do Curso de Pedagogia da UFSC e compreender qual lugar ocupa a infância nesta formação. Contudo é possível identificar que os hiatos na formação em anos iniciais existem, são evidentes e decorrem de uma desarticulação desse campo na nova organização curricular.

Retomar os limites e possibilidades da infância na formação docente é importante para pensarmos a continuidade deste trabalho. Nesta nova reformulação curricular, a infância passa a ser conteúdo formativo, entretanto, diante das indicações das estudantes, no eixo Educação e Infância foram preponderantes os estudos relacionados à Educação Infantil, reforçando certas concepções que precisam ser repensadas para contribuir com a formação também em anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora as disciplinas do eixo tenham oferecido condições para que as estudantes compreendessem e se apropriassem dos conceitos de infância, criança, escola, cultura, ensino, aprendizagem etc., durante o estágio docente foram encontradas muitas dificuldades de operacionalizar esses conceitos no chão da sala de aula.

Ao definir como finalidade formativa a docência e ao mesmo tempo reduzir a carga horária dos estágios obrigatórios, precarizando suas condições de realização e aproximação com as instituições educativas, este Curso demonstra ter ainda muitas contradições que não garantem a infância como tema central na formação.

Neste contexto, é necessário discutir como a didática e as áreas específicas do conhecimento se posicionam frente à infância na formação e como podem contribuir para que sejam superadas práticas reprodutoras que consideram apenas o “aluno” e não a criança como sujeito de direitos.

Como vimos, a escola é uma organização complexa, onde estão naturalizadas relações de poder entre adultos e crianças. Para concretizar o afirmado compromisso do Curso de

Pedagogia com a escola pública e evidenciar as vozes das crianças é preciso compreender a dimensão humana e histórica da infância e diminuir a presente dicotomia entre teoria e prática na formação.

Por fim, sendo este um trabalho final de graduação e considerando as limitações de sua elaboração, as questões aqui levantadas não se esgotam e indicam a emergência de serem aprofundadas mais adiante. Como possibilidade de projeção desta pesquisa, aponta-se a necessidade de abordar outros procedimentos de análise, ampliando as questões para o âmbito nacional de formação de professores, seu contexto histórico e político, redimensionando o problema para além da experiência. A infância continua sendo o objeto central, colocada em um patamar que fuja da perspectiva de banalização e naturalização de seu conceito e a considere como compromisso do qual nenhum curso de Pedagogia pode se desviar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ângela Franzoni de; BRUMMER, Bárbara Rafaela. **Relatório sobre o Exercício Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC. 2013.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BERNARDINO, Talita; SILVA, Letícia Cunha da. **Relatório Final do Exercício Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Quarto ano**. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- CED – Centro de Ciências da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC, 2008.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro. Zahar, 1979.
- FARIA, Bruna Aline; LORSCHHEITER, Liliane dos Santos. **Exercício da Docência nos Anos Iniciais: uma experiência memorável**. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC. 2013
- FAUST, Juliana Matias; SHIMIZU, Vivian. **Relatório Final: Estágio no Ensino Fundamental, um Ensaio para a Docência**. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC. 2013
- GONZAGA, Arlene Dalila; CALDAS, Vanessa Xavier. **Entre o Proposto e o Vivido: Uma Experiência de Estágio na Escola Praia do Riso**. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC. 2013.
- HARDIMAN, Júlia Soares; SANTOS, Divanir F. V. **Relatório Final do Estágio Docente no Ensino Fundamental: Primeiro Ano**. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC, 2013.
- KNAUL, Daiana; MADALONI, Luana. **Relatório do Estágio em anos iniciais: compartilhando experiências**. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC, 2013.
- KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MARTINS, Joice Taise; ARAÚJO, Larissa Gimenes de. **Relatório de estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental: ler e escrever para voar, viajar, libertar! O diário como meio formativo**. Florianópolis. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC, 2013.

MELO, Scheila Giacomelli de; RODRIGUES, Simone Patrícia. **Relatório Final do Estágio Docente Anos Iniciais: 3º Ano.** Florianópolis. Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC, 2013.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva, Florianópolis, 2007.

MIRANDA, Marília Gouvêa. **O processo de socialização na escola:** a evolução da condição social da criança. *In:* LAN, Silvia T.M. & CODO, Wanderley. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente.** *In:* MOREIRA, Antônio F. C.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola:** uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e educação no Brasil:** um campo de estudos em construção. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart *et al.* (Org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

QUINTEIRO, Jucirema. **O direito a infância na escola:** por uma educação contra a barbárie. Zero-a-seis, Florianópolis, v. 25, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000

SEARA, Izabel C. *et al.* (Org.) **Práticas pedagógicas e estágios:** diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar:** a aprendizagem do ensino no Curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (v. 1. 207p).

SERRÃO, Maria Isabel Batista; QUINTEIRO, Jucirema. **A formação do professor e a educação da criança: qual o lugar da docência?** *In:* CARVALHO, Diana Carvalho de. [*et al.*] **Relações interinstitucionais na formação de professores.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Florianópolis, SC: FAPEU, 2009.

SILVA, Camila T.; FERREIRA, Gláucia. **Relatório final do estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental.** Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC, 2013.

SMOLINSKI, Gigiane Paula; CARDOSO, Mariléia Faustino. **Relatório Final Estágio Docente dos Anos Iniciais - 1º ano - 2012.2.** Florianópolis, SC: CED/MEN/UFSC, 2013.

THOMASSEM, Nelzi Flor. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental:** um estudo de caso no curso de pedagogia da UFSC (1995-2002). Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. **A escola como organização complexa.** In. TRAGTENBERG, Maurício. Sobre educação, política e sindicalismo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.