

“CURRÍCULO LÔNIA”: MAPEAMENTO EPISTÊMICO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA TERRA DE PALMARES

“CURRICOLONIA”: EPISTEMIC MAPPING OF THE PROPOSAL OF CHILDHOOD EDUCATION IN PEDAGOGY COURSES IN PALMARES

Luciano Henrique da Silva Amorim¹

Fabson Calixto da Silva²

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v3i2.12023>

Resumo: O presente texto parte de reflexões coletivas desenvolvidas ao longo dos debates e estudos operados no componente curricular denominado “Epistemologias Decoloniais” sendo este ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAL no período 2020.2. Envolve de inúmeras tensões, polêmicas e ainda visto como um tema pouco discutido na educação e formação de professores, a decolonialidade ou teorias decoloniais inflamam uma urgência de determinadas categorias que visam uma compreensão a partir da história dos oprimidos e colonizados, um reconto e um lugar outro no mundo. Transpassado por um referencial composto por autores e autoras como Walter Mignolo, Catherine Walsh, Frantz Fanon, Nilma Lino Gomes, José Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel, a proposta das tessituras aqui apresentadas são de tentar desvelar as relações epistêmicas e os objetivos formativos que os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL apresentam em seus currículos, no que tange à área da Educação Infantil para a formação inicial.

Palavras-chave: Teorias decoloniais. Educação Infantil. Pedagogia.

Abstract: This text is established on collective reflections developed throughout the debates and studies carried out in the curricular component called “Decolonial Epistemologies”, offered by the Graduate Program in Education – PPGE/UFAL in the period 2020.2. Surrounded by countless stress, and controversies and still seen as a topic little discussed in teacher education and training, decoloniality or decolonial theories inflame an urgency for specific categories that aim at an understanding based on the history of the oppressed and colonized, a retelling and a place another in the world. Transposed by a framework composed of authors such as Walter

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação – GPJUV e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Estado, Sociedade e Educação – GP-TESE. E-mail: luciano.amorim@cedu.ufal.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7287-2575>

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa em Avaliação Educacional (GAE). E-mail: fabson.silva@cedu.ufal.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7930-5066>

Mignolo, Catherine Walsh, Frantz Fanon, Nilma Lino Gomes, José Bernardino-Costa, and Ramón Grosfoguel, the proposal of the textures presented here is to try to reveal the epistemic relations and the formative objectives that the Pedagogy courses at the Federal University of Alagoas – UFAL present in their curricula, concerning the area of Early Childhood Education for initial training.

Keywords: Decolonial theories. Child education. Pedagogy.

1.Introdução

O debate que envolve as concepções de currículo sempre está envolto de tensão e disputas teóricas e práticas sobre os caminhos do pensar e fazer pedagógico. Se nos aproximarmos das grandes referências teóricas do currículo, ainda que partam de pontos de análise distintos, algo que possui um ponto comum é o reconhecimento de que o currículo perpassa por interesses, objetivos e disputas de ideias, poder e projetos, que não se resumem a projetos escolares, mas sim, projetos de sociedade.

Portanto, parto de um entendimento de que o currículo é um território de disputas e de poder, em que as relações hegemônicas, dentro da sociabilidade capitalista que vivemos, se sobressai. Autores como Michael Apple (1989) e Tomaz Tadeu da Silva (2012) já sinalizam desde a década de 1980, inúmeros embates que constituem este “território de disputa” que é o currículo.

Porém, é sabido que o campo educacional também é tracejado por uma gama de campos científicos, sobretudo os que são compreendidos dentro das ciências humanas. Talvez, seja aqui necessário expressar o primeiro alerta disposto neste escrito, que é a própria concepção de ciência. Surgido como uma expressão da modernidade europeia, o contexto científico é carregado por um processo de instrumentalização, técnica, padrão e sobretudo acessos de conhecimentos por uma determinada camada da sociedade (homens de formação filosófica/eclesiástica e burgueses). Estes procedimentos e acúmulos de produção do conhecimento, estavam atrelados as relações étnicas nacionalistas em ebulição no continente europeu, bem como, ao novo modelo produção que ganhava suas tessituras com formas mais demarcadas: o capitalismo.

De acordo com Frantz Fanon (1961) essas mudanças econômicas, que se acentuaram com o processo de colonização e com o capitalismo, conseguiram constituir inúmeras ideias ao longo dos séculos e “o capitalismo e o imperialismo estão convencidos de que a luta contra o racismo e os movimentos de libertação nacional são pura e simplesmente agitações teleguiadas, fomentadas do “exterior” (p.62), o que escancara a diminuição automática de tudo o que somos e fomos.

Com isso, junto às naus dos sujeitos colonizadores, a principal carga trazida é a introdução forçada de um projeto de sociedade servil aos “novos” sujeitos que aqui se encontravam. Logo, os aspectos de saberes e conhecimentos passavam por uma bifurcação por parte dos colonizadores, que girava em torno de diminuir, negligenciar e extinguir práticas educativas aqui encontradas, ou, apreendê-las e utilizar destes saberes para o bem de si e o extermínio dos produtores destes artefatos de conhecimento (MIGNOLO, 2017).

Evidencio que, partindo dos estudos decoloniais³, a categoria ciência e modernidade advém dos processos de colonização e assentamento global de uma Europa (norte global) dominante e avançado (MIGNOLO, 2017) se sobrepondo sobre o resto do globo, em especial América (termo eminentemente criado e forjado na colonização) e África, o que nos sinaliza uma vivência de séculos em que todo o acúmulo que os povos aqui viventes e originários constituíram foram, além de dizimados, subjugados em sua essência.

Essas marcas da colonização se apresentam em nuances escancaradas quando falamos em educação, sobretudo quando a concepção formativa escolar fundamenta os processos educativos nos territórios colonizados. Com isso, o projeto colonizador, que é classista e racista em sua essência, margeia os sujeitos não brancos, pobres e trabalhadores para o escanteio dos acessos destes instrumentos catequéticos escolares, limitando estes corpos ou simplesmente negando esta possibilidade. Para que o aqui exposto não configure como uma ideia dúbia, não quero que a compreensão de que as pessoas colonizadas necessitassem destes processos para

³ A decolonialidade comporta um campo de estudos e práticas que visam identificar, evidenciar e insurgir estruturas e ações alicerçadas com o colonialismo, em inúmeros campos da vida social. Tal teoria entra em cena a partir dos anos 1960, sobretudo em território latino-americano, principalmente a partir dos escritos de Aníbal Quijano.

serem reconhecidas como pessoas de direito ou com conhecimento validado, mas, entendendo que a condicionalidade posta sobre estes corpos também se estratificava com as imposições escolares e catequéticas introduzidas nas sociedades colonizadas, logo, o não acesso era proposital que a estagnação e submissão destes sujeitos frente à fé, trabalho, comunicação e dignidade humana.

Neste sentido, as propostas educacionais estão dispostas em um ringue cercado de cordas ideo-políticas racializadas. Com o estabelecimento dos territórios colonizados, o avanço do capitalismo e da ciência industrial, a escola como espaço principal formativo para moral e o trabalho basilados neste modelo, se adequam e incorporam em seu horizonte, qual o tipo (formato) de sujeito que se quer. Com isso, o currículo como elemento forjado no mundo do trabalho capitalista (BOBBIT, 1918; TYLER, 1949) foi essencial para que o mundo colonizado e agora imerso em uma maré turbulenta imperialista, configura-se como um sustentáculo de inúmeras opressões.

Compreendendo a universidade como uma destas frações do circuito escolarizante, mas não negando as suas tensões, percebe-se que o seu cenário ainda é um dos palcos que mais sustenta as marcas da colonização, sobretudo por ser o espaço áureo da persistência científica de tradição eurocentrada. Com isso, suas ações, estrutura e organização epistêmica ainda carregam as viseiras do norte global. Com isso, envolto de incômodos e partindo das leituras de um arcabouço analítico mais localizado, me proponho a realizar um breve olhar de como a organização curricular dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL conjunturam sua formação acerca das infâncias e para a formação inicial docente para a Educação Infantil? Afinal, estruturas dentro do circuito escolar capital-estatal necessariamente atendem a este modelo econômico? É possível atravessar e insurgir estes currículos? Para isso, inicialmente abordarei alguns conceitos e concepções pedagógicas na perspectiva da decolonialidade e, no segundo momento, analisarei os dispositivos curriculares dos cursos acima referidos, especialmente os componentes curriculares que versam sobre Educação Infantil, no intuito de perceber suas estruturas epistemológicas.

2. Afinal, o que propõe a pedagogia e o currículo decoloniais?

De acordo com as faíscas acima suplantadas, é compreendido que a ideia de currículo e a sua extensão dentro do campo da educação são oriundas de um processo de organização da Nova Divisão Internacional do Trabalho – NDI e suas correlações com os espaços formais de formação da classe trabalhadora, sobretudo nos países do eixo norte. Entretanto, por ser um documento vivo que expressa e convoca o conhecimento, saberes e ciência produzida, o currículo passa a ser um espaço de questionamentos permanentes, sobretudo, dos produtores dos conhecimentos enxergados como “não oficiais”.

Como afirma Mignolo (2008) a colonialidade é a expressão dos poderes (dominação) sobre os colonizados, logo, ela se capilariza em todos os tecidos da vida social. Como anunciado na introdução, a relação com o conhecimento no processo colonizador é crucial para que os circuitos marginais sejam afirmados e que no pedestal se consolide a proposta colonizadora. Este elemento é o que chamamos de epistemicídio, quando, propositalmente, produções e acúmulo do saber e conhecimento de determinados grupos e povos são negligenciados e inferiorizados a partir de uma ótica unívoca e “neutra” da ciência. Com isso, exponenciais dos estudos decoloniais afirmam que a estratificação social, o acirramento da luta de classes e genocídio, se dão com a contribuição deste epistemicídio, sendo que, há uma opção decolonial que pode ser escolhida, pois, ela já nos faz e está entre nós. Neste trabalho, um dos elementos que se evidencia em algumas análises, corrobora com o processo histórico deste projeto, e que segundo o autor:

A opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo - e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. (MIGNOLO, 2008, p. 290).

A partir do exposto, e compreendo que a decolonialidade do poder se configura como um projeto, há de se considerar que nesta disputa, a organização, projeção e articulação se apresentam como urgência por parte dos produtores considerados subalternos. Neste sentido, é evidente que o Estado enquanto instituição inerente ao capital e à sua lógica produtiva, irá operacionalizar suas ações para estes fins, e isso inclui suas propostas educativas/curriculares.

Pode ser, que, a partir de horizontes com tantos limites e um histórico tão sádico, violento e dominador, tal desobediência não seja possível, ou, dialogando com a pergunta evidenciada no título desta seção, uma das respostas mais diretas fosse a não possibilidade de uma pedagogia decolonial. No entanto, Catherine Walsh (2013) nos lembra que a pedagogia se dá sobretudo em processos, e que estes estão articulados diretamente com a dinâmica do real, que para autora em suas profundas análises, reconhece as dinâmicas de resistência e de insurgência como parte deste real, portanto, pedagogias desobedientes e insurgentes existem e querem se fazer visíveis.

Com isso, ponho em interface com as ideias de Walsh a seguinte afirmação: a opção decolonial existe porque há movimentação no cenário das lutas sociais, bem como há movimentos de radicalização e contraposição às imposições colonizadoras. Estes movimentos educam. Estas mobilizações constituem currículos, didáticas e práticas que em suas insurgências, conseguem estabelecer um vínculo ancestral, mas sobretudo, inovam a partir da capacidade e força motriz para a mudança das condicionalidades do sistema, logo, um currículo decolonial existe, a partir de práticas pedagógicas insurgentes que questionam incansavelmente, lógicas de dominação naturalizadas no real.

Neste sentido, me proponho de forma audaciosa, a constituição de um jogo de enunciado/palavra no título deste artigo, ao qual chamo de “CurriColônia”. Compreendo, a partir das leituras decoloniais, que o nosso currículo oficial, com orientação estatal e participação direta e responsabilidade “autônoma” que os seus agentes produtores têm se configura como “CurriColônia” pelas seguintes hipóteses: a) a constituição engessada de um aparato epistemológico do eixo norte colonizador como eficaz nas mudanças dos países do Terceiro mundo; b) o não pertencimento e reconhecimento às demandas dos povos de baixo como efeito da não aproximação das vivências e lutas aqui estabelecidas; c) a política de

pulverização do conhecimento e circuitos epistêmicos racistas imbuí a construção de currículos a partir de demandas externas; d) o egocentrismo acadêmico encapado por relações territoriais, políticas e eugenistas das plataformas da produção científica sobre educação.

Portanto, a partir destes pontos hipotéticos, subscrevo que a insistência em “CurriColônias” como orientadores das práticas dentro dos circuitos oficiais formativos não se limita às condicionalidades que o capital e o Estado institui, mas, lança a provocação direta aos autores e autoras que, a partir de suas canetas e escolhas, insistem em corroborar com epistemologias distantes, e que, por muitas vezes, não se validam em nossas vivências por tecerem análises e propostas a partir de outros corpos, principalmente, os corpos históricos colonizadores.

Esta “opção colonial” por este currículo, descarta tudo o que Nilma Lino Gomes (2012) evidencia ao falar do potencial que os movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, ocupa na linha de frente das resistências entre os “povos do sul”. O primeiro elemento, como Gomes destaca, é de que ainda somos incapazes de racializar e enegrecer nossas ações, não apenas pelo currículo padrão assumir sua função colonizadora, mas, sobretudo racista e eurocêntrica. O segundo elemento, ao qual enfatizo junto à autora, é desmerecimento destas lutas, a não audiência delas. Quando ela afirma que o movimento negro é educador e que ele é responsável pela diminuição das “valas” da dignidade humana entre os povos, reconheço que os movimentos dos povos originários, latinos, árabes e empobrecidos não são legitimados por aqueles e aquelas que se “dispõe” a estudar sobre estes corpos, sobre estas crianças.

Esse desmerecimento aos processos educativos oriundos dos movimentos consegue, em sua essência, estagnar e solidificar uma epistemologia linear acima da linha do Equador. Trata-se de um dispositivo que, toda vez que acionado, explode causando danos aos colonizados.

3. Mapeamento Epistêmico dos PPCs

Não podemos limitar a concepção de currículo às estruturas fechadas da organização do saber, porém, existem dispositivos e documentos que revelam suas propostas a partir das estruturas e interesses dos espaços políticos em que se encontram. Aqui, especificamente, me preocupo com os Projetos Políticos Pedagógicos de Curso – PPC das licenciaturas em

Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em específico, os ofertados na modalidade presencial, pois a UFAL oferta em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB o curso de Pedagogia na modalidade à distância.

Sendo assim, disponho como material base de análise os documentos de PPC disponibilizados pelas plataformas virtuais e públicas da universidade, os currículos dos cursos de Pedagogia do Campus A.C Simões (Maceió) atualizado em 2019; Campus Arapiraca (Arapiraca) atualizado em 2018 e o do Campus Sertão (Delmiro Gouveia) atualizado em 2018. Essa proximidade temporal de atualizações e redefinições dos projetos se dão de forma mais intensa, a partir de 2015, quando a Resolução Nº 2 de 1º de Julho de 2015 é aprovada, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a formação de professores da educação básica. Esta, por sua vez, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96.

Porém, a aceleração do debate ocorre especialmente no ano de 2018, pois, outras dinâmicas políticas e de propostas educativas intercorrem as ações dentro do Ministério da Educação – MEC. A primeira é a Resolução Nº 8 de dezembro de 2018 que institui as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, sendo que os pareceres anteriormente comunicados e as metas do PNE já preconizavam estas alterações, sendo profundamente discutida e compreendida academicamente como política de “curricularização da extensão” em que 10% dos itinerários dos PPCs dos cursos de Ensino Superior do país devem ter caráter extensionista. A segunda intercorrência é a consolidação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que se corporifica de forma mais intensa a partir de 2016, mas que se consolida com a Resolução Nº 2 do CNE de 20 de dezembro de 2019, modificando a resolução de 2015 e incluindo a BNCC como documento base no exercício de sua centralidade para a política nacional de formação inicial de professores.

O debate sobre estas políticas macro é um debate extenso e não pretendo me debruçar de forma orgânica neste artigo. Porém, sinalizo que categorias ou propostas que partem de uma ótica anti-colonial ou decolonial não constituem as narrativas oficiais destas políticas. Para mim, uma resposta muito evidente do que o Estado anseia em sua completude para a reprodução formativa do sistema que vivemos, mas, disputas existem, porém, indico produções de Nilma

Lino Gomes (2017), Ochy Curriel (2007) e Walter Mignolo (2008; 2017) que evidenciam inúmeros cenários possíveis.

Com isso, anuncio que neste trabalho é impossível expor e partilhar das tensões e processos de disputa curriculares que ocorreram nos colegiados e nas comunidades acadêmicas destes cursos. Meu objetivo aqui é que, a partir dos PPCs, possamos identificar de maneira breve, porém dita e reconhecida, quais as proposições, ementas e bibliografias que estão postas para o trabalho com a temática da Educação Infantil ao mapear suas epistemes e quadro autoral dispostos nesses currículos. Para isso, em subtópicos, tecerei considerações sobre os componentes curriculares. Estes componentes tem proposições muito próximas, sobretudo, nas nomenclaturas das disciplinas e suas ementas, mas, com algumas diferenças em suas leituras básicas e complementares.

3.1 Campus Sertão

O curso de Pedagogia da Ufal do Campus Sertão foi o primeiro dos três campi a atualizar e socializar o novo PPC de acordo com as novas orientações e resoluções do MEC e da própria universidade. O curso possui em sua estrutura curricular a implementação das ações extensionistas, 8 semestres de duração inicial e em seu PPC expõe um complexo panorama dos contextos territoriais do sertão e especificamente da cidade de Delmiro Gouveia.

Neste sentido, observando sobretudo as tensões étnicas e raciais que emergem em solo sertanejo, há disposto nos dois primeiros semestres do curso componentes curriculares obrigatórios que são denominados “Educação e Direitos Humanos” se baseando sobretudo no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, textos das Conferências Internacionais em Direitos Humanos organizadas pela Organização das Nações Unidas – ONU e como bibliografia básica um dos textos clássicos das autoras Vera Candau e Suzana Scavino, livro sobre o tema em específico, porém, com uma referência não decolonial.

No segundo período, dentre todos os cursos de Pedagogia analisados, o único que têm um componente obrigatório que visa atender a Lei 10.639/03 e com um referencial negro e decolonial/epistemologias do sul é o da disciplina “Educação e Relações Étnico-raciais” com textos de Kabengele Munanga, Frantz Fanon e Homi Bhaba. Ainda assim, a outra parte da

bibliografia é partilhada pela maioria de textos produzidos por um referencial branco que tece esforços sobre olhares da “diversidade” ou “antiracistas” como Marilena Chauí, Tomaz Tadeu da Silva e Boaventura de Souza Santos. Outro elemento de destaque é que nenhum destes referenciais se propõe a uma intersecção com as infâncias ou o olhar antiracista e de dignidade humana para e com as crianças ou Educação Infantil, o que de alguma forma pode expor fragilidades na composição de diálogos juntos aos fundamentos na formação inicial do curso.

No intuito de melhor evidenciar e tornar compreensível a disposição destes componentes, seus referenciais e epistemes (ideias-força) dispostas nestes PPCs, me propus a organizar um quadro organizacional inspirados nos currículos analisados para tecer considerações sobre cada curso frente ao projeto de formação para a Educação Infantil. A partir destes quadros, busquei identificar os agentes teóricos, as principais categorias das referências e se, de alguma forma, tais escritos tem proposição ou horizonte decolonial.

Componente Curricular	Ementa	Referências	Categorias
Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas	Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional. Compreensão da infância e criança como categorias históricas e sociais. Reconhecimento dos fundamentos pedagógicos lançados pelos pioneiros da educação infantil	<i>Básica:</i> DCN, Philippe Ariés, Tizuko Kishimoto, J Formosinho, I Rizzini. <i>Complementar:</i> C Edwards, L Gandini, G Forman, M C Freitas, M Hohmann, D Weikart, Ana Maria dos Santos	- Políticas da EI - Expressões Culturais da Criança - História da Infância - Clássicos e Pioneiros da EI
Saberes e metodologias da Educação Infantil I	Estudo e organização dos saberes e fazeres na Educação Infantil com ênfase na construção da identidade e da autonomia da criança pequena, do conhecimento de si, do outro e do mundo.	<i>Básica:</i> A Arce ,C Craidy, Kaercher, Ana Maria dos Santos <i>Complementar:</i> Bandioli, A.; Mantovani, S. Manuel Barbosa Corsino, Ana L. G. de Faria, Zeila de B. F. Demartini, Patrícia D. Prado, Rossetti-Ferreira	- Expressões Culturais da Infância - Práticas Docentes - Orientações Normativas
Saberes e metodologias da	Reflexões teórico-práticas sobre as diferentes linguagens na Educação Infantil como formas de representação e expressão da cultura lúdica. A relação entre cultura	<i>Básica:</i>	-Projetos e Registros - Linguagens

Educação Infantil II	infantil, cultura escolar e cultura familiar. Metodologias e práticas no cotidiano das instituições de Educação Infantil a partir da experiência com projetos.	Jahnke, S.M. e Marques, C.M. Junqueira, G., Fúlvia Rosemberg <i>Complementar:</i> Marineide Gomes, Lenira Haddad, Zilma Oliveira, Juracy Assmann Saraiva., Luciana Esmeralda Ostetto	- Creche - Formação de Professores - Brinquedo - Brincadeira
Estágio Supervisionado II	Concepções, legislação e estrutura do Estágio Supervisionado. Observação dos espaços, tempos e materiais pedagógicos, das interações criança-criança, criança-adulto, da relação instituição-família-comunidade. Envolvimento e participação/colaboração nas atividades docentes. Registro, elaboração de relatório e socialização da experiência do Estágio Supervisionado.	<i>Básica:</i> DCN, Marineide Gomes, Selma Garrido Pimenta, M.Socorro Lima <i>Complementar:</i> Cleriston Izidro dos Anjos, Rídiene Damasceno (TCC), Amilka Lima, Laísa P. (TCC), Mércia Melo (TCC), M. A. Deheinzelin	- Políticas da EI - Estágio e Docência - Estágio em EI - Gênero - Brincadeira

Fonte: Quadro produzido pelo autor baseado no PPC do Curso de Pedagogia, Campus Sertão, 2018.

Como destacado no quadro acima, podemos perceber que a bibliografia das disciplinas atende a um referencial que envolve os textos formativos, clássicos sobre a compreensão sobre as infâncias e prática docente. Porém, nenhum dos textos acima citados promove uma invocação de categorias que orbitam os estudos decoloniais, como raça, território, povos originários ou tradições ancestrais.

Neste mapeamento, das 37 pessoas citadas nas referências dos 32 textos entre artigos, periódicos, teses e livros, há uma disposição geopolítica nacional e internacional que revela muito da escola de formação teórica e de qual público/criança se fala. Temos 9 autores e autoras de outras nações (França, EUA, Itália e Portugal) portanto, nativos do eixo norte. As experiências citadas por tais autores advêm de propostas que, de alguma forma, rompem com as lógicas estruturantes em seus países, como Reggio Emilia e High Scope, porém, a base de envolvimento e reconhecimento dos povos “de cá” não está presente em suas tessituras.

No que tange ao quantitativo e localidade das autoras e autores nacionais, 15 são de origem paulistana, com formação acadêmica e campo trabalho no mesmo estado, 3 são do Rio de Janeiro, 4 do Rio Grande do Sul, 1 autora alagoana e 4 estudantes alagoanas e sertanejas referenciadas a partir de seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Quando racializamos o

mapeamento, das 38 pessoas citadas, apenas 2 são negras (1 homem e 1 mulher), porém, suas respectivas pesquisas referenciadas não abarcam as epistemes decoloniais.

Os dados aqui encontrados não desmerecem os interesses e outras referências apresentadas ao longo do PPC em análise. Podemos afirmar que o curso, em sua completude, consegue avançar em inúmeros outros temas negligenciados, inclusive, ao incorporar produções locais de estudantes como orientadoras para o trabalho, sobretudo no Estágio. Ainda assim, as interfaces necessárias para os reconhecimentos das infâncias sertanejas, nordestinas, indígenas (pois a região do alto sertão está envolta de inúmeros povos indígenas) não está dita e reconhecida a partir de sua matriz curricular, o que pode inicialmente expor o quanto que as produções sobre Educação Infantil no eixo Sul-Sudeste ainda são sobrepostas frente ao acúmulo científico neste campo no Norte e Nordeste do país, evidenciando cisões epistêmicas, políticas e de valorização acadêmica.

3.2 Campus Arapiraca

O curso de Pedagogia do Campus Arapiraca também passou pelo processo de reorganização curricular findado no ano de 2018. Entre os três cursos de Pedagogia ofertados presencialmente pela UFAL, ele é o único que funciona noturnamente e com entrada anual (não semestral) dentre os demais, sendo o período de conclusão regular. Outra observação é que, a partir do terceiro período, as disciplinas do setor de EI iniciam suas ofertas.

Destaco que é evidente o ponto de partida materialista para as análises dispostas no documento, bem como na organização e sequência das disciplinas dos fundamentos e política, que iniciam os dois primeiros semestres, com um referencial marxiano e marxista mais profundo, inclusive, incluindo a disciplina intitulada “Trabalho e Educação” no último período, diferentemente dos outros cursos que ofertam o mesmo componente no primeiro ano.

Componente Curricular	Ementa	Referências	Categorias
Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas	Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas	<i>Básica:</i> DCN, Philipe Ariés, Tizuko Kishimoto, J Formosinho, M.A. Pinazza, Moyses Kulhman Jr, Miguel Arroyo, Eliane Marta	- Políticas da EI - Expressões Culturais da Criança

	reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.	Lopes, Luciano Faria Filho, Cinthya Veiga <i>Complementar:</i> C Edwards, L Gandini, G Forman, Zilma de Moraes.	- História da Infância - História da Educação Infantil Brasileira - Clássicos e Pioneiros da EI
Saberes e metodologias da Educação Infantil I	Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do autoconhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, brincadeiras e linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.	<i>Básica:</i> A Arce, C Craidy, Kaercher, M Hohmann, D P Weickart, Rosseti-Ferreira <i>Complementar:</i> Bandioli, A.; Mantovani, S., Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Rosseti-Ferreira, Heloysa Dantas, Alexandre Fernandez Vaz, Caroline Machado Momm	- Expressões Culturais da Infância - Práticas Docentes - Orientações Normativas - Psicologia da Educação - Wallon - Sociologia Cultural
Saberes e metodologias da Educação Infantil II	Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras, linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura. A prática do ensino na Educação Infantil.	<i>Básica:</i> C Edwards, L Gandini, G Forman, M Hohmann, D Weickart, Rosseti-Ferreira <i>Complementar:</i> Maria Carmem Silveira Barbosa, Anna Bandioli, Susanna Mantovani, Dulcilia Schroeder Buitoni, Isabel Galvão	- Projetos e Registros - Linguagens - Creche - Formação de Professores - Rotinas - Cotidiano
Estágio Supervisionado II	Concepções, legislação e estrutura do Estágio Supervisionado. Observação dos espaços, tempos e materiais pedagógicos, das interações criança-criança, criança-adulto, da relação instituição-família-comunidade. Envolvimento e participação/colaboração nas atividades docentes. Registro, elaboração de relatório e socialização da experiência do Estágio Supervisionado.	<i>Básica:</i> Cleriston Izidro dos Anjos, D Weickart, M Hohmann, William Corsaro <i>Complementar:</i> DCNEI, Ana L.G Faria, Zilma Oliveira, Selma Garrido Pimenta	- Políticas da EI - Estágio e Docência - Estágio em EI - Brincadeira - Sociologia da Infância

Fonte: Quadro produzido pelo autor baseado no PPC do Curso de Pedagogia, Arapiraca, 2018.

Uma dificuldade exposta e vivida se correlaciona com a perspectiva de Estágio Supervisionado, sobretudo, por ser um campus fora da sede e situado no interior do Estado, em

que a ampla maioria das e dos discentes não habitam no município de Arapiraca, tornando assim, o acompanhamento por parte dos docentes quase impossível de uma totalidade de projetos de intervenção construídos e realizados individualmente ou dupla/trio.

O quadro abaixo evidencia algumas temáticas novas e inúmeras diferentes referências do PPC anterior. Por mais que as ementas sejam parecidas e, por muitas vezes, exatas e iguais em suas palavras, o ponto de partida teórico nem sempre é o mesmo, sobretudo quando um outro campo do conhecimento aparece de forma demarcada na matriz curricular: a sociologia.

Não apenas as ciências sociológicas entram em cena nesta proposta curricular, mas, outras categorias, como rotina e cotidiano, também são maturadas dentro da perspectiva sociológica, sobretudo a partir dos estudos inspirados em William Corsaro (2011). Outro elemento importante são as teorias da psicologia clássica da educação, com ênfase em escritos acerca das contribuições de Henri Wallon, especialmente sobre memória, afeto e sentimentos.

Um outro destaque é que, nesse projeto, a História da EI em nível nacional é referenciada em quatro textos, o que não limita às narrativas de uma infância eurocentrada ou de processos escolares que circularam no continente europeu, mas, evidencia outros processos mais localizados e conseqüentemente outras narrativas de infâncias.

Ao todo, para as disciplinas obrigatórias do setor de EI, estão dispostos 31 textos entre livros, periódicos, artigos e entrevistas. Dentre os materiais, não foi identificado nenhuma produção local, sobre e de Alagoas no que tange à educação ou Educação Infantil. Sobre o quadro autoral, dos/as 31 pessoas, 15 são de São Paulo, 2 de Minas Gerais, 2 de Santa Catarina e 2 do Rio Grande do Sul. Destas referências nacionais, apenas 1 é negra, e homem, sendo suas recentes pesquisas atravessadas pela prática do estágio e formação de professores, sobretudo. Do campo internacional, o currículo apresenta 11 autores e autoras dos seguintes países (EUA, Itália, França, Portugal e Espanha) fechando mais uma vez no circuito dos países do eixo norte, como nenhuma/nenhum não branca/o. Das referências internacionais que diferem-se, por exemplo, do primeiro PPC analisado, temos Miguel Arroyo, espanhol radicado no Brasil e atualmente professor da UFMG, cuja as pesquisas caminham para uma articulação sobre currículo e o “outro” ou “outras pedagogias” elementos que são questionados inclusive nas teorias decoloniais. Já o estadunidense William Corsaro evidencia outras posturas possíveis

frente às culturas infantis e adultas presentes nos processos educativos, mas, de fundamentação anti-colonial ou decolonial.

3.3 Campus A.C. Simões – Maceió

Os processos de debates curriculares do PPC de Pedagogia do Campus Maceió se apresentam mais demorados em tempo de discussão e deliberação documental. Esta movimentação não pode ser encarada a partir de uma análise burocrática, ou que estagna, mas, que reflete as tensões políticas e teóricas postas em tal projeto. Entre os três cursos, o PPC é o mais atual e recém socializado para a comunidade acadêmica (2019). Porém, desde as penúltimas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a formação de professores, o PPC do curso não tinha passado por mudanças profundas e atualizado como foi em 2019, diferentemente dos demais campi, em que os PPCs foram atualizados ao menos uma vez antes das resoluções pós 2018.

Atualmente, o curso ampliou sua oferta semestral (tempo regular de 9 períodos ou 4 anos e meio), sendo o maior em tempo dos três em análise. Com a política das Ações Curriculares de Extensão – ACE, estes componentes intitulados “Pesquisa e Prática Pedagógica”, diferentemente dos demais cursos que deixaram mais abertas suas agendas e temas, em Maceió, optou-se por delimitar temas para as ações extensionistas, que envolvem semestralmente debates sobre Educação e Direitos Humanos, Educação e Relações Étnico-raciais e de gênero, Educação Ambiental e em ambientes não-escolares.

As ACEs que ocorrem juntos aos componentes de fundamentos da educação, apresentam um referencial extremamente mesclado, porém, o componente ACE que aborda as relações étnico-raciais apresentam clássico referencial de autores negros e autoras negras, como Angela Davis, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, que, mesmo não expondo uma análise decolonial essencialmente, expõe de forma racializada as constituições das ordens colonizadoras e da supremacia branca no país. Destaco isso como essencialmente importante, mesmo não havendo nos textos uma relação direta com as infâncias.

No que diz respeito ao quadro que evidencia a organização dos componentes obrigatórios do setor de EI, observa-se uma preferência teórica para a organização do tempo, do papel do adulto e seu olhar e interação para com a criança. Segue o quadro:

Componente Curricular	Ementa	Referências	Categorias
Educação Infantil e Sociedade	Estudo dos fundamentos pedagógicos, legais e normativos da educação infantil e da organização do currículo, considerando propostas e experiências pedagógicas reconhecidas no âmbito local, nacional e internacional.	<i>Básica:</i> M Angotti, Philippe Ariés, Moysés Kulhman Jr, C Edwards, L Gandini, G Forman <i>Complementar:</i> Zilma de Moraes, Ana L.G. Faria, M Hohmann, D Weickart	- Políticas da EI - Expressões Culturais da Criança - História da Infância - História da Educação Infantil Brasileira - Clássicos e Pioneiros da EI
Saberes e Didática da Educação Infantil I	Estudo e organização dos saberes e procedimentos da Educação Infantil, com foco na identidade e na construção do autoconhecimento e do mundo, nas relações corpo e movimento, natureza e sociedade, brincadeiras e linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.	<i>Básica:</i> Anna Bandioli, Susanna Mantovani, C Craidy, Kaercher, Maria C. S. Barbosa <i>Complementar:</i> Rosseti-Ferreira K Smole, M A Zabalza.	- Expressões Culturais da Infância - Práticas Docentes - Psicologia da Educação
Saberes e Didática da Educação Infantil II	Estudo da prática da Educação Infantil, focalizando sua dinâmica e organização do planejamento e avaliação, considerando as interações espaço-tempo, criança-criança, escola-família, corpo-movimento, natureza-sociedade, brincadeiras, linguagens expressivas, reconhecendo seu caráter interdependente e transdisciplinar e as especificidades das diferentes faixas etárias, gênero e cultura.	<i>Básica:</i> Maria Carmem Silveira Barbosa, Anna Bandioli, Susanna Mantovani, C Craidy, Kaercher, Jaqueline Moll <i>Complementar:</i> Rosseti-Ferreira	- Projetos e Registros - Creche - Formação de Professores - Rotinas - Ciclos - Educação Matemática
Estágio Supervisionado II	Observação e análise crítica da prática docente em escola e ou Centros de Educação Infantil – campo de estágio. Elaboração de projeto/planejamento da intervenção na escola. Aplicação e execução do projeto/plano elaborado para atuação na escola.	<i>Básica:</i> Marineide Gomes, William Corsaro <i>Complementar:</i> Lenira Haddad, Luana M Mendonça, Mary Hohmann, David Weickart, A M Melo, Luciana Ostetto	- Estágio e Docência - Estágio em EI - Brincadeira - Sociologia da Infância - Cotidiano

Fonte: Quadro produzido pelo autor a partir do PPC do curso de Pedagogia UFAL, Maceió, 2019.

A composição das disciplinas segue de forma próxima com os cursos dos demais campi, sendo também quatro disciplinas obrigatórias que versam sobre EI, incluindo o Estágio Supervisionado. Do quadro geral de 23 autores e autoras, 9 são de São Paulo, quatro do Rio Grande do Sul, 1 do Rio de Janeiro, encerrando a participação nacional. Já as referências internacionais compõem um total de 10 pessoas das seguintes nações: França, EUA, Itália e Espanha) encerrando o circuito de países do norte e afirmando como o currículo com a maior referencial estadunidense e europeu, bem como com a menor densidade quantitativa de textos.

Observa-se também, de acordo com os temas e ideias-força assim identificados, que há um investimento maior nas relações de observação, das teorias clássicas da psicologia, porém, com um investimento nas ações culturais e sociológicas nas propostas apresentadas. Ainda assim, isso não esconde que tais componentes não são referenciados por nenhum autor negro, nenhum estudo que evidencia vivências locais (com exceção de um artigo, que expressa uma experiência aqui vivida, mas, não correlata com os estudos históricos e culturais que revelam o estado ou a região nordeste), se colocando como o currículo mais “importado” e colonizado.

4. Considerações Finais

O trabalho aqui produzido evidenciou, a partir de análises iniciais e um mapeamento epistêmico embrionário, o quanto que os nossos currículos ainda são esmagadoramente orientados no intuito de uma formação pedagógica de profissionais que possivelmente não instituem em suas práticas insurgências frente ao seu público de atuação direta.

A branquitude como exponencial das teorias pedagógicas está alinhada diretamente ao tecido histórico e à mácula escravocrata que temos. Observar que dentre um corpo teórico de mais de 60 referências, apenas duas são negras, dilacera por completo as escrevivências negras, bem como ainda revela o quanto que tal população pode e deve ocupar e ser reconhecida política e socialmente.

Não menos angustiante é o fato das produções locais ou que evidenciam uma análise de experiências até mesmo brasileiras, porém, com um descaso total à região Nordeste, quando, apenas uma das autoras é alagoana e nordestina. Assim como anúncio lá no título deste artigo,

na terra de Palmares, quem vem de fora ainda manda, sobretudo, constituindo a elite intelectual em nosso estado.

Referências

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1924.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e em Nível Superior – DCN (Licenciaturas)**. Re. Nº 2 de 15 de julho, CNE, Brasília, 2015.

BRASIL. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, CNE, Brasília, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e em Nível Superior de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC / DCN**. Resolução CNE/CP, Nº 2, 20 de novembro de 2019. Brasília, 2019.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed: 2011.

CURIEL, Ochy. Crítica pós-colonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nómadas** (Col), n. 26, p. 92-101, Universidad Central Bogotá, Colômbia, 2007.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS**. vol. 32, nº 94 junho/2017.

PPC, Projeto Político Pedagógico. Curso de Licenciatura em Pedagogia, UFAL, Campus Arapiraca. Arapiraca, 2018. Disponível em: [Pedagogia Licenciatura Arapiraca 2018.pdf](#)

PPC, Projeto Político Pedagógico. Curso de Licenciatura em Pedagogia, UFAL, Campus A.C. Simões. Maceió, 2019. Disponível em: [PROJETO PEDAGOGICO DO CURSO VERSAO FINAL EM 22 MARCO 2019.pdf](#)

PPC, Projeto Político Pedagógico. Curso de Licenciatura em Pedagogia, UFAL, Campus do Sertão. Delmiro Gouveia, 2018. Disponível em: [Projeto Pedagógico Pedagogia Licenciatura 2018.pdf](#)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

TYLER, Ralph. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

WALSH, Catherine (Org.) **Pedagogías decoloniales** – prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Recebido: 09 de outubro de 2022

Aprovado: 20 dezembro de 2022



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#).