

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ALINE PAES DE BARROS

CURRÍCULO EM AÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: Análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2013

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ALINE PAES DE BARROS

CURRÍCULO EM AÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: Análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.(a) Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

SÃO PAULO

2013

Banca Examinadora

À minha mãe Zuleide e ao meu pai Damião, pelo apoio incondicional.

Agradecimentos

Em primeiro lugar a Deus que ilumina os meus caminhos provendo sabedoria e paciência.

Ao amado Emerson, com amor e admiração.

À minha família querida: pai, mãe, tios, tias, primos e primas que mesmo com poucos encontros, podemos nos sentir tão próximos.

À Prof^a. Dr^a. Regina Giffoni Luz de Brito que, com sua paciência e carisma,acompanhou e guiou todo o processo desta pesquisa.

Às Prof^{as}. Dr^a. Mere Abramowicz e Dr^a. Helena Felício por qualificarem esta dissertação, trazendo a composição necessária para aprimorá-la.

Aos professores e professoras do Programa de Educação: Currículo que muito me ensinaram nas disciplinas. Em especial Marcos Masetto, Alípio Casali, Marina Feldmann e Izabel Cappelletti.

Aos meus amigos e amigas que, ao cruzarem meu caminho, deixaram suas contribuições.

À minha amiga Grasielle por se fazer sempre perto, mesmo estando longe.

Aos companheiros de caminhada acadêmica na PUC/SP, pelas partilhas e conquistas.

Aos meus queridos e queridas colegas de trabalho, crianças, educadores e educadoras que, direta e indiretamente, fizeram desta pesquisa algo possível.

Às professoras das duas escolas pesquisadas que, gentilmente, contribuíram com esta dissertação.

À Instituição pesquisada que abriu suas portas e acolheu a proposta da pesquisa.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

"Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza"

Boaventura Souza Santos

RESUMO

BARROS, Aline Paes de. **Currículo em ação e educação infantil**: Análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013).

A dissertação refere-se ao currículo em ação da educação infantil em duas realidades socioeconômicas diversas que se orientam pelo mesmo currículo oficial. O estudo investiga concepções e práticas apresentadas por professoras de educação infantil dessas duas realidades, uma escola particular e uma escola conveniada à prefeitura de São Paulo. Foram sujeitos participantes cinco professoras de cada uma das escolas e a escuta foi realizada a partir de questionários e entrevistas individuais realizadas pela pesquisadora. O trabalho parte de um resgate histórico acerca do atendimento da educação infantil brasileira que evidencia um tratamento diferenciado às crianças, determinado a partir de contextos socioeconômicos. Em seguida, a teorização acerca do currículo em ação respalda as questões sobre as práticas educacionais e, mais especificamente, as ações na educação infantil atreladas ao percurso traçado pelas orientações curriculares do Ministério da Educação (MEC). Uma análise documental sobre o currículo oficial em questão e a contextualização das duas escolas permite estabelecer uma relação entre o escrito, o contexto e a fala das professoras. Os resultados possibilitam entender no que se diferenciam e no que se assemelham estas realidades, evidenciando a influência dos contextos e das peculiaridades de cada local. Contudo, o estudo permitiu também verificar que, enquanto o currículo em ação da escola particular molda-se a partir das demandas trazidas pelas famílias que demonstram priorizar práticas escolares precoces, as ações da escola conveniada demonstram ter mais autonomia, porém trazem resquícios assistencialistas no trato com as crianças e com suas próprias famílias. Não obstante, ambas as escolas evidenciaram grande compromisso com a causa da infância, que se revela nas falas das professoras.

Palavras-chave: Educação infantil. Currículo. Realidades diversas.

ABSTRACT

BARROS, Aline Paes de. **Curriculum in act and childhood education:** Comparative analysis on the conception and practice of teachers belonging to two different socioeconomical realities. 2013. Dissertation (Master Degree in Education: Curriculum – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013).

The dissertation refers to the childhood education curriculum in use within two different socioeconomical realities oriented by the same official school curriculum. The study investigates conceptions and practices presented by children education teachers from these two realities, one private school and another one a school accredited by São Paulo City Hall. The participants were five teachers from each one of the schools and the listening was performed based on questionnaires and individual interviews carried out by the researcher. The work starting point is an historical rescue on the Brazilian children education that shows up unequal treatment to children, determined by socioeconomical contexts. Following, the theorizing on the curriculum in use supports the matters on the educational practices and more specifically, the actions in children education linked to the way determined by the curriculum orientations given by the Education Ministry (MEC). A documental analysis on the official curriculum that is being discussed and the contextualization of the two schools allow the establishment of a relation among the written text, the context and the speech of the teachers. The results enable the understanding of the differences and similarities of these realities, showing up the influence of the contexts as well as of the peculiarities of each place. However, the study also enables the conclusion that while the private school curriculum is tailored to the requests brought by the families that seem to prioritize early school practices, the actions of the accredited school show more autonomy, however presenting more assistentialist traces in dealing with the children and their families. Nevertheless, both schools showed great commitment to the childhood cause, that is reveals in the teachers speech.

Key - words: Childhood education, Curriculum, Different realities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CONAE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E.I	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EOL	Escola On-Line
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional para Educação Infantil
SAS	Secretaria de assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1– Demografia dos bairros pesquisados.....	65
Gráfico2– Cultura nos bairros pesquisados.....	66
Gráfico3– Rendimento nominal mensal.....	67
Gráfico4– Domicílios por faixa de rendimento em saláriosmínimos (2010).....	66
Gráfico5– Meio ambiente dos bairros pesquisados.....	68
Gráfico 6– Saúde nos bairros pesquisados: Taxa de mortalidade infantil.....	69
Gráfico 7– Saúde nos bairros pesquisados: Nascidos vivos e número de consultas pré-natal	69
Gráfico 8– Saúde nos bairros pesquisados: Nascidos vivos e faixa etária das mães.....	70
Gráfico 9– Saúde nos bairros pesquisados: Nascidos vivos e escolaridade da mãe	70
Gráfico 10–Emprego nos bairros pesquisados: Empregos formais no setor de serviços, segundo gênero (2010)	71
Gráfico 11–Empregos formais no setor de construção civil, Segundo gênero (2010).....	72
Gráfico 12– Questão 3: Idade	96
Gráfico 13– Questão 5: Nível de formação	97
Gráfico 14– Questão realizada na entrevista: Tempo de trabalho na instituição.....	97
Gráfico 15– Questão 7: Tempo de atuação na educação infantil.....	98
Gráfico 16– Questão 8: Atuação profissional fora da educação infantil	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Categorias e objetivos das perguntas das entrevistas	93
Tabela 2 –	Questão 9 – Categorias de análise: Porque optou por trabalhar na educação?	99
Tabela 3 –	Entrevistas – Questão 1: Para que serve uma escola de Educação infantil?	103
Tabela 4 –	Entrevistas – Questão 2: Quais são os elementos dificultadores para colocar o currículo da instituição em prática?	110
Tabela 5 –	Entrevistas – Questão 3: Para você, quais são os Elementos facilitadores para colocar o currículo da instituição em prática?	119
Tabela 6 –	Entrevistas – Questão 4: Quais características/habilidades você acha que uma criança deve ter ao sair da educação infantil para o ensino fundamental?	122
Tabela 7 –	Entrevistas – Questão 5: A partir das respostas anteriores, dê exemplos concretos de atividades sobre como você busca alcançar esses ou esse objetivo	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EDUCAÇÃO INFANTIL: OS LUGARES OCUPADOS PELAS INFÂNCIAS.....	22
1.1 Histórico da educação infantil e a educação compensatória	22
1.2 Contextos desiguais e o lugar da criança	30
2 CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
2.1 Concepção de currículo	32
2.2 Facetas do currículo	34
2.2.1 Diferenciação curricular	36
2.3 Currículo em ação.....	38
2.3.1 Currículo em ação na educação infantil	40
2.3.2 Ideologias do currículo em ação na educação infantil e a importância da postura reflexiva.....	42
2.3.3 Currículo em ação no planejamento e projetos da educação infantil.....	45
2.3.4 Ação curricular nos tempos, rotinas e cotidianos da educação infantil	51
2.4 Currículo da educação infantil diante do cenário nacional.....	53
3 CONTEXTO DA PESQUISA	61
3.1 São Paulo e a educação infantil diante das realidades socioeconômicas diversas	63
3.1.1 Cenário dos bairros das escolas pesquisadas.....	64
3.2 Análise documental do currículo da instituição pesquisada.....	72
3.3 Características das escolas pesquisadas	80
3.3.1 Escola Delta.....	81
3.3.2 Escola Alfa	83
4 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	86
4.1 Abordagem qualitativa	86

4.1.2 Questionários e entrevistas	87
4.1.3 Modalidade de tratamento e análise	89

5ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O ENCONTRO DO CURRÍCULO PRESCRITO E DO CURRÍCULO EM AÇÃO

NAS REALIDADES DIVERSAS	91
5.1 Caminho percorrido e as escolas focalizadas.....	91
5.2 Seleção das perguntas para a entrevista.....	92
5.3 Resultados obtidos por meio dos questionários.....	94
5.4 Análise das entrevistas	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	137
Apêndices	146

INTRODUÇÃO

A origem de meu interesse pelo tema título desta dissertação relaciona-se diretamente com minha prática profissional e ao caminho trilhado com crianças, educadoras e educadores que, se expressando das mais diversas maneiras, me fizeram acreditar que seria possível desenvolver um trabalho na educação infantil, intencional, participativo e respeitoso, independentemente do contexto no qual se insere.

Ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica, a educação infantil esteve no cerne de meu interesse. Durante a graduação em pedagogia realizada na PUC-SP no período de 2004 a 2007, pude iniciar minha atuação na educação formal por meio de estágios, em que cumpri o papel de auxiliar de classe numa escola particular de São Paulo. Na ocasião, a novidade trouxe-me diversas inquietações no que se referia ao currículo da educação infantil. A escola na qual trabalhei tinha uma proposta, no meu entendimento inovadora para o contexto: propunha um currículo baseado em projetos.

Frequentada por crianças de famílias pertencentes às elites econômicas, a citada escola tinha seu espaço e tempo pensados para que as crianças pudessem vivenciar intensamente o contato com a natureza. Para tanto, previa grupos pequenos de crianças e formação semanal dos educadores. Essas iniciativas se refletiam no trabalho diário que acontecia na maior parte do tempo, revelando coerência com a proposta pedagógica da escola.

Após esta experiência, atuei em uma escola também particular da zona sul de São Paulo, em que o currículo ainda trazia os resquícios de uma educação infantil restrita às datas comemorativas. O espaço não trazia nenhum contato direto da criança com a natureza. O parque era feito de grama sintética e possuía uma cobertura que não permitia, sequer, o contato direto com o sol. Havia na prática deste espaço uma demasiada preocupação com a possibilidade das crianças se machucarem na escola, e este fato as impedia de realizar diversas ações próprias deste período peculiar da vida.

O contexto econômico das crianças e famílias desta escola era similar ao da experiência citada anteriormente, porém a proposta pedagógica era muito diferente,

sendo o oposto do que eu havia vivenciado na primeira escola, pois proporcionava experiências de repetição e cópia para as crianças. Esta vivência valeu muito, porque que se contrapunha a outras de educação infantil, que acabei conhecendo e que trazem consigo uma aposta nas potencialidades da criança, garantindo-lhes seus direitos.

Ainda cursando pedagogia, vivenciei um trabalho também como auxiliar de classe com o ensino fundamental I, num colégio da zona leste de São Paulo, que atendia filhos de militares. Neste espaço educacional, pude acompanhar uma turma de 40 alunos da então 2ª série, que tinham suas aulas pautadas numa perspectiva centrada no professor, cabendo ao educando apenas escutar e obedecer, e, enquanto material pedagógico, a apostila servia de base para as atividades. De acordo com o relato da professora de classe que eu auxiliava, todos os anos as aulas eram iguais, independentemente do grupo de crianças que ela recebia. Os conteúdos, estratégias e objetivos sempre eram os mesmos, o que, na concepção da escola, servia para justificar a não mudança de como se davam os processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o currículo parecia refletir a cultura da instituição: engessado. O espaço atendia crianças oriundas de diversos contextos sociais, culturais e econômicos, porém dizia muito pouco a respeito das concepções de mundo que carregavam.

Em 2006, meu ingresso como educadora em um centro de educação infantil conveniado com a prefeitura de São Paulo, no bairro de Itaquera, zona leste da cidade, só fez aguçar o interesse pela temática da educação infantil e, mais especificamente, a aspectos relacionados ao currículo proposto nesses ambientes. Nesse espaço, vivenciei com o grupo de educadoras o processo de implantação de um currículo, que, considerando a criança como sujeito de direitos, se propunha a proporcionar a todos um espaço de participação, protagonismo e criação. Esta experiência só fez fortalecer os meus vínculos com a temática, pois a experiência repercutiu como um “divisor de águas” na minha maneira de enxergar a criança e os processos em espaços educativos formais com elas estabelecidos.

O contexto social e econômico deste local diferia imensamente daqueles com que eu havia trabalhado anteriormente. O espaço situava-se numa região com ausências de políticas públicas efetivas para os moradores. Assim, muitas crianças e

famílias encontravam-se em situação de verdadeira vulnerabilidade social. Até aquela ocasião, nunca havia entrado em uma creche e deparei-me, então, com uma realidade completamente diferente das anteriormente por mim trabalhadas e pude, então, sentir o impacto de realidades extremamente distintas e a maneira como as relações podem se estabelecer em diferentes espaços.

A rotina, as famílias, as crianças, os profissionais, tudo ali naquele espaço era vivenciado de maneira muito intensa. Não era apenas um local onde as crianças passavam algumas horas. Era um local onde elas passavam a maior parte de suas vidas, muitas das quais desde seus primeiros meses.

A maior parte dos professores era comprometida com o trabalho e participava ativamente de formações e processos reflexivos, que sempre eram garantidos pela instituição que considerava de grande importância esses momentos. A partir desta vivência, tive clareza de minhas convicções a respeito da educação e passei a refletir de maneira mais aprofundada sobre as desigualdades sociais de nosso país.

Nas formações e momentos reflexivos, as características da comunidade atendida eram constantes motivos de diálogos, pois tais particularidades precisavam ser consideradas nas práticas com as crianças e interferiam diretamente sobre o currículo proposto, de maneira que se faziam necessários projetos que contemplasse a realidade local.

A maneira como os educadores pensavam este espaço tinha similaridades com o primeiro espaço que descrevi nesta justificativa. A diferença maior entre as duas propostas era a de que os espaços estavam inseridos em contextos sociais e econômicos bem diferentes, ainda que fizessem parte da mesma cidade. No convívio em diversos espaços educativos, tornou-se claro para mim a importância do processo formativo dos educadores para o alcance de uma qualidade na educação infantil.

Ainda neste mesmo centro de educação infantil, trabalhei com turmas de todas as idades, mais intensamente com crianças a partir dos 3 anos. Em minha primeira experiência como educadora titular, deparei-me sozinha com uma turma de 24 crianças de 3 anos, chamada de Infantil 4 A. Inicialmente, o desafio foi muito grande. Era necessário que eu estabelecesse uma prática coerente com minhas concepções e com o currículo da instituição e, ao mesmo tempo, capaz de enfrentar

as questões cotidianas peculiares da educação infantil. Não foi fácil, afinal, mesmo já tendo acompanhado experiências anteriores, nunca havia sido eu a responsável pela turma. Em vivências como essas, utilizamos muito do que estudamos na graduação, aprendemos nas leituras, mas nada como fazê-lo acompanhado da prática aliada à teoria, que nos auxilia no movimento de agir e refletir sobre a prática educativa.

Com o tempo, passei a perceber as peculiaridades de cada criança e de como esta percepção era importante para o desenvolvimento do trabalho docente. Aprendi que a maneira como nós educadores dialogamos com as famílias é crucial para determinar a relação que se estabelece com a escola e que é possível e necessário construir um currículo “lendo” e ouvindo as principais protagonistas desta história, as crianças. Aprendizagem que se torna pressuposto desta dissertação.

Durante o período comentado, passei a cursar o último ano do curso de pedagogia, quando o currículo do curso prescrevia a escolha de uma habilitação específica no último ano. Nesse momento, fui categórica em optar por educação infantil. Não havia mais dúvidas de que este seria o centro de meu percurso profissional e, desse modo, busquei em diversos momentos aliar os estudos desta etapa da educação básica às discussões de caráter social.

Mais adiante, após 3 anos, fui convidada a fazer parte da equipe que coordenou o processo de reordenamento institucional das instituições de acolhimento¹ do município de Santo André, onde pude reiterar e fortalecer minha experiência na área social e acompanhar muitos aspectos relacionados ao cuidado com as crianças da primeira infância neste espaço. O espaço das instituições de acolhimento também desenvolve uma proposta educativa, porém não formal, em que as concepções higienistas e assistencialistas do cuidado com as crianças de 0 a 5 anos vigoram de maneira intensa. Em espaços como o citado, tantas vezes, em meio à alta complexidade do atendimento, questões como a ação educativa no trato da primeira infância são deixadas em segundo plano, pois as intervenções priorizam a garantia da convivência familiar e comunitária prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2000).

¹ Medida de proteção prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069 de 13 julho de 1990, Art.101 Parágrafo único “O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”.

Em 2010, retornei para a mesma instituição que trabalhei em 2006, inicialmente coordenando uma escola de ensino fundamental II em Almirante Tamandaré – PR e, em seguida, acompanhando como coordenadora pedagógica todo o processo de implantação de um serviço de educação infantil em Curitiba – PR.

Neste processo de implantação, novas e interessantes inquietações surgiram e reafirmaram a temática do currículo da educação infantil em diferentes contextos como o centro de minhas atenções.

Esta minha vivência em Curitiba, muito contribuiu para a reflexão que faço agora sobre espaços educacionais diferenciados na cidade de São Paulo.

Neste processo de implantação, acompanhei a construção do prédio, que hoje atende 160 crianças de 4 meses a 5 anos. Desde a análise da planta até a contratação dos professores e implantação do currículo, a equipe que acompanhou este processo levou em consideração a busca de garantir um processo intencional acerca do trabalho na educação infantil.

A partir das vivências que tive na área da educação, em contraponto a algumas iniciativas da prefeitura municipal de Curitiba, o currículo, nas instituições particulares, aparenta estar diretamente relacionado à lógica do mercado, em que predominam as grandes empresas que produzem material didático e os cursos de pedagogia, demonstram formar profissionais que buscam apenas reproduzir o que já está posto. Neste desafio, vivenciei a realidade de uma cidade que denuncia mais uma vez que a educação infantil necessita ser tratada com a devida importância, tendo seus profissionais valorizados, com investimento na formação das equipes. Após quase dois anos atuando em Curitiba, transferi-me para outra unidade da mesma instituição na cidade de São Paulo.

As experiências relatadas nesta introdução justificam minha escolha pelo tema. Vivenciei nesta trajetória profissional a multiplicidade de olhares sobre as duas primeiras experiências em escolas particulares de educação infantil: na escola de ensino fundamental, como educadora na implantação de um currículo num centro de educação infantil conveniado à prefeitura de São Paulo, e na coordenação pedagógica, durante um processo de implantação do atendimento em educação infantil na cidade de Curitiba. Todas essas experiências intensas me fizeram,

enquanto compromisso com a educação brasileira, pesquisar, buscando auxiliar nos estudos e práticas relacionadas à educação infantil.

Diante desta gama de vivências, em realidades sociais diferenciadas, pude perceber o quanto as relações estabelecidas nas práticas da educação infantil estão diretamente relacionadas ao contexto no qual estão inseridas. O currículo sempre traz as escolhas feitas por um grupo de pessoas, escolhas que estão diretamente relacionadas aos interesses e história de quem o formulou.

Ainda que tenhamos orientações de âmbito nacional, as práticas e concepções na educação infantil divergem de acordo com a realidade na qual estão inseridas e tendo clareza da importância do currículo no espaço educacional, currículo este que dá a intencionalidade nos processos, emerge do cotidiano e significa o ato pedagógico é que propomos neste trabalho uma pesquisa acerca do currículo em ação na educação infantil a partir das concepções e práticas de professoras em espaços socioeconômicos diversos.

É fato que, num país com uma diversidade tão grande e discrepâncias sociais tão evidentes, teremos também maneiras de enxergar a criança pequena e de propor um currículo para ela de maneiras igualmente diferentes. A instituição pesquisada propõe um projeto curricular para as unidades particulares e sociais que atende, sendo que as unidades sociais são situadas em regiões periféricas da cidade, em que os índices de vulnerabilidade social são considerados altos, e as unidades particulares são situadas em áreas economicamente favorecidas da mesma cidade. Ao deparar-me com esta realidade, um questionamento tornou-se evidente a respeito das práticas na educação infantil. Este questionamento trata sobre quais seriam as implicações práticas e de concepções no atendimento da educação infantil em diferentes contextos, considerando o mesmo currículo legalmente prescrito.

A pertinência desta pesquisa está exatamente em tratar da busca da problematização e reflexão de práticas já estabelecidas em diferentes realidades sociais, ou seja, tem por objetivo trazer à tona o currículo vivido, a partir da fala das educadoras, em dois espaços de educação infantil, que utilizam o mesmo currículo prescrito. Trazer a questão do currículo na educação infantil brasileira, que já

demonstra grandes conquistas, reitera, reforça e agrega questões pertinentes ao novo cenário e aos avanços já estabelecidos.

Possibilitar que esta discussão seja permeada com a escuta de profissionais da educação infantil em seus diferentes contextos instiga para tecer novos olhares, construir novos caminhos, discursos alternativos, e provoca para enxergar o não visto, ouvir o não dito e propor fazer o que ainda não foi feito.

Partindo dessas inquietações configura-se a pergunta fundamental de minha pesquisa: **Quais são as concepções e práticas apresentadas por professoras de educação infantil de duas realidades diversas sob a ótica do currículo em ação?**

Para contemplar o problema de pesquisa descrito acima, assumimos o seguinte objetivo principal: estabelecer relações a partir de uma análise comparativa das duas realidades, buscando um diálogo complementar entre as duas escolas.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- a) verificar o currículo vivenciado ou moldado pelas professoras a partir de um mesmo currículo prescrito de educação infantil em realidades sociais diferenciadas;
- b) perceber como as professoras que atuam em escolas com diferentes realidades sociais entendem a educação infantil partindo do mesmo currículo prescrito;
- c) estabelecer semelhanças, diferenças, divergências e convergências entre as realidades pesquisadas;
- d) compreender o impacto das diferentes realidades nas concepções e práticas na educação infantil;
- e) encontrar possíveis subsídios para profissionais que atuam nessas realidades para que reflitam sobre suas práticas a partir dos resultados.

Orientada por tais objetivos, na busca da resposta, a questão formulada, na presente dissertação assim se organiza: Introdução, fundamentação teórica, cenário da pesquisa, análise e discussão dos resultados, conclusão e referências bibliográficas.

No primeiro capítulo, tratamos do lugar ocupado pelas crianças no histórico da educação infantil e nas diferentes tratativas educacionais e políticas que se delineiam conforme o contexto socioeconômico. Para este respaldo histórico, utilizamos autores como Kuhlmann (2010), Campos (1999), Krammer (2011) e Faria (2002), que auxiliaram na compreensão histórica da luta em prol da educação infantil nas famílias de classes populares, liderada na cidade de São Paulo por mães trabalhadoras e das diferenças curriculares da educação infantil atreladas ao contexto socioeconômico das crianças e suas famílias.

O segundo capítulo trata sobre currículo e inicia-se com uma exposição acerca das concepções de currículo e da concepção que adotamos nesta pesquisa. Os autores Sacristán (2000; 1999), Goodson (1995), Abramowicz (2006) e Freire (1996) auxiliam na exposição sobre o caráter multifacetado, histórico, e que cria em si campos de ações diversos. Currículo este que organiza e dá intencionalidade, refletindo as propostas e concepções de determinado grupo de pessoas. Para entender as diversas facetas do currículo, Sacristán (2000), com auxílio de análise de Silva (2007) e Forquin (1993), reforça a ideia das diferentes maneiras que se configuram o currículo, seja ele prescrito, em ação, avaliado, real ou moldado pelos professores.

Ainda no mesmo capítulo sobre currículo, tratamos do currículo em ação. Autores como Sacristán (2000) e Santomé (1998) embasaram a questão do currículo concretizado no cotidiano das escolas e Oliveira (2010) e Barbosa (2010) trouxeram o alinhamento desta questão sobre o currículo em ação na educação infantil.

Como práticas representantes da educação infantil, optamos por descrever e problematizar sobre o planejamento, as rotinas e os projetos na educação infantil, considerando que tais ações permeiam grande parte do fazer docente, situação esta salientada nos resultados das entrevistas. Para reforçar a discussão acerca desses elementos da educação da primeira infância, utilizamos Redin (2012), Ostetto (2000), Barbosa (2006a; 2006-b; 2008; 2012), Hernandez (1998), Sacristán (2000) e Santomé (1998).

No último subtítulo do capítulo de currículo, resgatamos o cenário histórico e atual do currículo da educação infantil, traçando as ideias sobre educação infantil

nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e do Plano Nacional de Educação (PNE). Enquanto referência teórica, trouxemos, de maneira mais evidenciada, as ideias de Campos, Fulgraf e Wiggers (2006), Campos e Haddad (2006).

No segundo momento, expomos o cenário da pesquisa com algumas características dos dois espaços de educação pesquisados. Num terceiro momento, no capítulo sobre os passos metodológicos da pesquisa, buscamos explanar sobre as escolhas feitas ao traçarmos o caminho metodológico da pesquisa, seus pressupostos, referências teóricas e práticas que fazem parte da presente pesquisa, fundamentando as ações estabelecidas ao longo de todo o processo. Para as questões da abordagem qualitativa, utilizamos como referência Martinelli (1999) e Chizzotti (2011); ao tratar sobre a entrevista como técnica de pesquisa, selecionamos Szymanski, Almeida e Prandini (2011), Marconi e Lakatos (1988) e Richardson (1999); para tratar da análise de conteúdo, norteamos a pesquisa a partir de Chizzotti (2011) e Franco (2007).

Na análise e discussão dos resultados, trouxemos os resultados da pesquisa a partir do questionário e entrevistas com as professoras, atrelando as falas às referências teóricas expostas no referencial teórico desta pesquisa, buscando, desse modo, promover o encontro do currículo prescrito e do currículo em ação nas realidades diversas pesquisadas.

Na conclusão trazemos uma análise comparativa das duas realidades, ressaltando e discutindo os resultados apontados pela pesquisa. No próximo capítulo, iniciaremos o referencial teórico acerca do histórico da criança no atendimento da educação infantil brasileira.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO INFANTIL: OS LUGARES OCUPADOS PELAS INFÂNCIAS²

1.1 Histórico da educação infantil e a educação compensatória

O histórico da educação infantil brasileira evidencia-se de maneira a compor e refletir as concepções da própria sociedade em questão. Desta maneira, desvelam-se questões muito pertinentes de serem discutidas e atreladas às questões curriculares das escolas da primeira infância.

O movimento inicial para a criação de espaços educativos para crianças pequenas da parcela da sociedade desfavorecida economicamente deu-se num âmbito assistencialista, com o objetivo de propiciar um lugar para as crianças enquanto estavam longe de seus responsáveis. Com a Revolução Industrial e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, já não havia com tanta frequência o papel materno de “ficar em casa com os filhos” e, a partir das conquistas das mulheres, outras necessidades foram surgindo, entre elas a de ter alguém ou algum lugar para estar com as crianças enquanto suas mães trabalhavam e “a recomendação da criação de creches juntos às indústrias ocorreria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância.” (KUHLMANN, 2010, p.82).

Considerando este contexto de necessidades “durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil” (KUHLMANN, 2010, p. 82), aos poucos foram surgindo espaços que, teoricamente, contemplariam a demanda que emergia, porém ainda não eram tidos como um direito, mas evidenciavam “uma tradição que considerou esse atendimento como ‘mal menor’ justificável somente para as crianças da pobreza.” (CAMPOS, 1999, p. 122).

Na perspectiva de um não direito, o atendimento era considerado como “dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.” (KUHLMANN, 2010, p.83). Para tanto, os locais apenas precisariam substituir o âmbito familiar, ou seja, mantendo as características de

² O termo “as infâncias” visa contemplar as diversas formas de vivenciar este período da vida humana, desconsiderando que exista apenas um jeito de ser criança, correspondendo aos estudos da sociologia da infância.

cuidado que as crianças tinham em casa, necessitavam de pessoas de boa vontade e que gostassem de estar com crianças. Neste sentido, o currículo da educação infantil enfatizaria ações que mantivessem as crianças bem alimentadas, limpas, com suas necessidades básicas supridas e bem guardadas, garantindo seus cuidados físicos.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Percebendo a origem da educação infantil nas classes mais pobres, podemos enxergar a ênfase do assistencialismo no processo educativo. Enquanto as crianças de classes abastadas tinham este cuidado de maneira individualizada, ainda que a ênfase fosse dada aos cuidados físicos, as crianças de famílias pobres viam-se, muitas vezes, na obrigação de deixar seus filhos com uma só pessoa para um grande número de crianças. Podemos, neste movimento, reafirmar estas diferenças, salientando que:

Desde suas origens, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta (BRASIL, 1994, p.8).

Em meados de 1970, o movimento feminista, que ocorria tanto nos Estados Unidos como no Brasil, passou a reivindicar o direito das crianças ao acesso à educação infantil “quando na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona seu caráter assistencialista, discriminatório”. (KUHLMANN, 2010, p. 166).

Independente da situação econômica ou profissional da família, acreditava-se que a criança poderia superar as condições precárias, tendo mais facilidade de uma

ascensão social se tivesse acesso à educação. Este pensamento partia de uma teoria da privação cultural que, a fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, propunham diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 2011a).

Com este movimento, o número de instituições geridas pelo poder público aumentou, e com isso também surge a ideia de uma educação compensatória para as classes populares onde o não acesso aos direitos básicos e a necessidade de ascender socialmente seriam compensadas no futuro devido ao acesso das crianças à educação infantil, pois, ao considerar a pedagogia das instituições educacionais para os pobres, de acordo com Kuhlmann (2010, p. 166), entendia-se que “para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” .

A proposta seria, então, uma educação que compensaria o histórico de não acesso aos direitos e proporcionaria à criança as mesmas oportunidades que as outras de famílias favorecidas economicamente. Esta maneira de pensar reconhece

já a existência de diferentes culturas, [...] na procura da igualdade e da eliminação de situações de discriminação, por submeter alunos e alunas pertencentes aos grupos minoritários a processos e estratégias de ensino que permitam superar aquilo que é considerado ser o seu ‘déficit’. (LEITE, 2001, p. 52).

A concepção de criança trazida por este discurso deixa claro que elas eram vistas, como afirma Kramer (2011a, p. 24), como “carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”. Portanto, o currículo para contemplar esta necessidade deve pautar-se nessas necessidades compensatórias que a crianças precisava ter. Tal característica culpa o passado e deposita no futuro as soluções, sem que se tenha um olhar para o presente, para ações que se fazem imediatas na educação das crianças e na transformação da sociedade. É necessário:

Sem lidar pobremente com a pobreza, sem ter a pretensão de resolver todos os problemas sociais e em particular os problemas da

futura escolarização, as instituições planejadas para a educação das crianças de 3 a 6 anos das camadas populares podem colaborar para a melhoria da qualidade de suas vidas. (FARIA, 2002, p. 206).

Conforme defende Kramer (2011a, p.40), numa concepção de educação compensatória na educação infantil, “a escola é considerada como neutra ou apolítica e se propõe a superar diferenças devidas à origem de classe social por meio da educação compensatória”.

Esta situação poderia ser verificada apenas nas crianças de famílias mais pobres, pois as famílias mais abastadas deixavam seus filhos em instituições particulares por meio período, em que o currículo dava ênfase ao desenvolvimento das potencialidades infantis, “se distinguiam das creches e dos asilos dos pobres pelo cunho pedagógico” (CORSINO, 2005, p. 207). Este tipo de atendimento se caracterizava diferentemente da proposta compensatória citada anteriormente. Os espaços, o número de crianças e os recursos traduzem, desde o início das instituições de educação infantil, as maneiras diversas como crianças de classes sociais distintas têm acesso a currículos, espaços e profissionais igualmente diferentes e para garantir esta diferença o jardim de infância para os ricos não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMANN, 2010).

Faria (2002, p. 207) defende que a educação infantil contribui, de alguma forma, para uma vida melhor das crianças e de suas famílias oriundas de classes populares, pois entende que, “Para corresponder a uma real melhoria na qualidade de vida, no que concerne a uma pré-escola, significa garantir formas de expressão além da expressão verbal e do pensamento científico enfatizadas pela escola”.

Nesta perspectiva, para as crianças pobres, é fato que o currículo era diferenciado, tratando-as com o destino que ela supostamente estaria fadada a traçar:

Não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. (KUHLMANN, 2010, p. 167).

Tratar a educação infantil de maneiras desiguais para as diferentes classes sociais é uma forma de entender que também são díspares na garantia do acesso

aos direitos que deveriam ser universais e também uma forma de manter as desigualdades sociais, pois oportunidades diferentes mantêm uma sociedade igual a que temos. No entanto, as oportunidades garantidas não podem ser consideradas apenas no âmbito educacional. O fato de dar as mesmas condições no campo educacional para as crianças não garante que todas estão tendo a mesma oportunidade.

A ideia de compensação de carências está intimamente relacionada à de igualdade de oportunidades e não de condições. Assim, se as mesmas chances educacionais forem dadas a todos e uns progredirem e outros não, se concluirá pela inferioridade dos últimos, apesar da precariedade de suas condições de vida e das restrições que estas lhes impõem. (KRAMER, 2011a, p. 38).

A democratização do acesso à escola na perspectiva compensatória propõe as mesmas condições educacionais para quem as têm diferentes, em todos os outros âmbitos, como moradia, alimentação cultura, dentre outras. O currículo para a educação infantil deverá considerar as subjetividades locais. O currículo para a educação infantil deverá considerar as subjetividades locais, mas também garantir que a criança tenha acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social e econômica, pois, vista numa perspectiva de garantia das mesmas oportunidades, faz-se pertinente o questionamento de Kramer (2011a, p.42): “a pré-escola compensará as carências, ou a discriminação e a inculturação ideológica terão início mais cedo através dela?”

O histórico desta desigualdade vem se arrastando ao longo dos anos e ainda hoje percebe-se grandes diferenças de acesso das crianças de diferentes classes sociais à educação infantil. Além da questão da oferta de vagas, temos um grande déficit de recursos nos espaços educativos públicos, que implicam diretamente na garantia da qualidade de atendimento das crianças pequenas.

É necessário, diante de tais afirmações, que a criança seja vista da maneira como ela realmente é e não codificada, como algo pensado por pessoas fora da realidade na qual ela está inserida. O currículo que trate da criança nesta perspectiva e que, partindo de seus saberes e de sua cultura, faça a mediação dela com um mundo de maneira crítica, trazendo os elementos necessários para sua inserção na sociedade, tem como pressuposto:

Partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence. (KRAMER, 2011a, p. 45).

Os fatores sociais e econômicos que levam as crianças a serem vistas de maneiras distintas e terem acesso a oportunidades diferentes são fruto do pensamento da atual sociedade e implicam na continuidade das desigualdades sociais.

Partindo de um contexto histórico, as diferenças sociais continuam influenciando as práticas pedagógicas nas salas de educação infantil. A conclusão feita por Campos, Coelho e Cruz (2006, p. 78), a partir de uma consulta sobre qualidade na educação infantil, reafirma que as concepções deste histórico ainda permeiam o discurso dos sujeitos do direito à educação infantil, quando trata que:

As concepções que emergem na Consulta refletem a própria história da educação infantil: a origem da creche como uma forma de assistência social e apoio às famílias mais pobres, principalmente às mães que trabalham, e a vinculação da pré-escola ao objetivo de preparo à escolaridade futura [...] A origem assistencial da creche manifesta-se mais fortemente nas respostas que associam esse objetivo às famílias mais pobres.

Além da questão assistencial, há ainda a preocupação com a escolarização precoce das crianças, advindas da concepção de educação compensatória, e os resultados desta mesma consulta apontam que:

Esse objetivo aparece ao lado da preocupação com o preparo para a escolaridade futura, que a própria designação "pré-escola" supõe. O preparo inclui tanto aspectos cognitivos, principalmente associados à alfabetização, como a socialização no ambiente escolar, entendida como uma adaptação prévia da criança às rotinas escolares. (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p.79).

Para afinar tais resquícios históricos e buscando expor uma análise, diante do breve relato histórico das influências das diferenças sociais na educação infantil, o documento "Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação",

publicado em 2009 pelo MEC, deixou evidente o tratamento diferenciado entre crianças de realidades sociais distintas e, de acordo com os resultados, conclui que:

A educação infantil oferecida em creches e pré-escolas é entendida como um direito social das famílias e de todas as crianças, independentemente de cor ou de renda ou escolaridade dos pais e, mais que isso, como um bem de interesse coletivo da sociedade exatamente para amenizar, desde cedo, os efeitos danosos de uma estrutura social marcada pela desigualdade econômica e social. Entretanto, apesar dessa compreensão, os indicadores referentes ao perfil das famílias brasileiras que apontam para baixa renda e reduzida escolaridade dos pais só reforçam a importância e a necessidade da oferta de uma educação infantil de qualidade por parte do Estado (BRASIL, 2009b, p. 162).

Alguns indicadores utilizados no relatório citado acima evidenciam tal situação, que confirma as diferenças no acesso a uma educação de qualidade para as classes de baixa renda no histórico da educação brasileira.

Os gráficos realizados a partir de dados do ano de 2003 (BRASIL, 2009b) ilustram as deficiências de recursos nas escolas públicas se comparadas com as escolas particulares. Ao analisá-los, é possível notar as grandes disparidades sociais das diversas regiões do país. Por exemplo, o índice de escolas que possuem biblioteca na escola pública da região Sul era pouco menos do que as escolas privadas do Nordeste, que, por sua vez, têm este índice nas escolas públicas, praticamente 3 vezes menor do que as escolas públicas da região Sudeste e 7 vezes menor que as escolas privadas da região Centro-Oeste.

O índice trazido por este mesmo relatório retrata o número de crianças nas creches e pré-escolas e reafirma a maneira desigual de condições na educação infantil.

O histórico exposto até aqui traz fatores evidentes sobre as diferentes tratativas das crianças na educação infantil, relacionadas diretamente à característica socioeconômica e que, por muitas vezes, parece-nos evidenciar seus resquícios no currículo das escolas que atendem as crianças pequenas, em especial as de famílias mais pobres, até os dias atuais.

Esses fatores incidem diretamente nas práticas educacionais com a primeira infância e, em diversos momentos, as crianças das classes favorecidas economicamente estão expostas a um maior número de oportunidades de

desenvolvimento de suas competências cognitivas, como, por exemplo, a oralidade e, sendo assim, possuem mais chances de apresentar avanços nessas questões. Esta característica pode se dar seja pela influência dos espaços e materiais que dispõem, como livros e biblioteca, seja pela mediação docente, que pode ser mais qualificada quando o número de crianças é menor ou quando a formação docente é composta para valorizar estas questões.

Afirmando esta análise, a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, promovida pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação, organizada por Campos, Coelho e Cruz, aponta que:

De modo geral, as crianças que têm oportunidade de ouvir explicações, opiniões, justificativas, histórias e são estimuladas a fazer o mesmo utilizam frases muito mais longas e elaboradas. [...] As crianças mais pobres são justamente aquelas que frequentam as instituições que menos trabalham a oralidade. (2006, p. 74).

Na referida pesquisa, as crianças foram ouvidas sobre o que entendiam a respeito da qualidade na educação infantil, e, em relatos transcritos no livro, percebemos nitidamente a diferença na elaboração das respostas entre crianças de uma instituição filantrópica e crianças de uma escola particular. Essas diferenças relacionam-se ao currículo de muitas escolas brasileiras, e, conforme apontado no documento de Campos, Coelho e Cruz (2006, p. 75), “Tais diferenças ressaltam as consequências dos currículos praticados em boa parte de nossas creches e pré-escolas que empobrecem drasticamente as possibilidades comunicativas de crianças saudáveis e inteligentes”.

Desta contextualização, podemos assumir como um pressuposto deste trabalho que as diferenças sociais, culturais, regionais, econômicas, de espaço e de tempo são fatores determinantes para se discutir a educação infantil e que apenas em raras exceções as crianças de classes sociais diferentes têm as mesmas oportunidades. , ainda, que a educação infantil “como espaço de socialização, de troca de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais, pode ser um dos caminhos para diminuir as desigualdades” (CORSINO, 2005, p. 212). E, diante deste resgate histórico, social e cultural, é possível também perceber que “a infância é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições

socioeconômicas”.(DALBERGH; MOSS; PENCE, 2003 apud CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p. 75).

1.2 Contextos desiguais e o lugar da criança

Ao entendermos esta trajetória, a história nos deixa subsídios para compreender as ideologias, marcas, ideias e ideais que compõem o currículo da educação infantil e, ao fazer esta análise, percebemos o quanto ainda estão enraizadas as práticas de cunho assistencialista ou prioritariamente de preparação para o ensino fundamental na educação infantil.

A origem histórica dessas desigualdades define os contornos atuais que acarretam algumas dificuldades no atual contexto, nos dizeres de Casassus (2002, p. 38): “a desigualdade de renda repercute em outras desigualdades sociais, tanto como acumulações do passado quanto como expressões que resultam da situação presente”. Historicamente, podemos perceber um grande impacto da desigualdade social na educação infantil, pois, além das questões sociais do país, as crianças pequenas muitas vezes foram deixadas de lado nas questões de políticas públicas, gerando reflexos na educação.

A criança pequena poucas vezes foi alvo de garantia de políticas públicas no Brasil e, quando algumas políticas eram garantidas, tinha como intuito reduzir a criminalidade, oriunda das ausências de políticas efetivas para as famílias mais pobres (PRIORI, 1999). O histórico das crianças até 6 anos de idade, na sociedade de maneira geral, até por volta do século XII, deixa claro que os pequenos eram desconsiderados enquanto membros da sociedade até que crescessem e pudessem fazer parte do mundo adulto através do trabalho. Nos dizeres de Áries (2011, p. 17), “é mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo”.

Ao tratarmos de educação infantil, não podemos dissociá-la do cenário das políticas públicas para as crianças que a frequentam, tampouco deixar de pensar numa proposta que atenda esta necessidade emergente do país. Concordamos com Kramer (2011b, p. 62) de que “todo projeto educacional precisa atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças”. Sendo assim, os retratos das ausências

de políticas públicas precisam ser considerados nas propostas educacionais da primeira infância.

Enxergar as crianças da educação infantil, entendendo que “são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdades social que precisa ser superada” (KRAMER, 2011b, p. 63), nos mostra que, as práticas curriculares de espaços educativos se delineiam em contextos diversos, contraditórios e característicos.

Tomando como pressuposto, ainda que em muitos lugares já foram superadas, essas práticas persistem em fazer parte do cotidiano de muitas crianças que frequentam espaços educativos brasileiros.

No próximo capítulo, propomo-nos a tratar sobre o currículo e a educação infantil, a partir de uma perspectiva da ação e da concepção deste currículo.

CAPÍTULO 2. CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Concepção de currículo

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL,1996). Reafirmando o dever do Estado em garantir este direito, a Constituição de 1988 (BRASIL,1988) nos garante que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] IV- atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a seis anos de idade”³. Sendo assim, a educação infantil torna-se o espaço e tempo onde as crianças iniciam sua trajetória escolar.

Sabendo que nenhum ato de educação é neutro, mas sim político, as crianças na educação infantil entram em contato com os primeiros códigos, signos e significados da escola, sendo que alguns deles provavelmente as acompanharão no restante da vida escolar. As escolhas realizadas por esta etapa da educação básica se dão por meio das escolhas curriculares. Desse modo, torna-se relevante entender por quais meios e de que maneiras se buscam essas escolhas.

Para tratar de currículo, neste trabalho, adotaremos a concepção explicitada por Oliveira (2004, p. 9 apud FELÍCIO, 2010, p.246), que o entende como “criação cotidiana daqueles que fazem as escolas, como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores”.

Caracterizar o currículo de acordo com as concepções que propomos nesta pesquisa implica em entendê-lo na sua complexidade, de maneira dialética e algumas vezes contraditória, pois pode ser visto como “[...] objeto que cria em si campos de ação diversos” (SACRISTÁN, 2000, p.101), trazendo, desde sua construção até a concretização nas práticas, uma série de elementos que irão compor os processos educacionais, que influenciam os envolvidos nesses processos e desvelam sentidos compostos pelas concepções de quem afeta o currículo de alguma maneira. Os diversos significados do currículo se constroem de

³ A LDB de 1996 definia a educação infantil, abrangendo a faixa de 0-6 anos, porém a redação de seu 6º Artigo foi alterada com a Lei 11.114 de 2005, tornando obrigatória a matrícula de crianças de 6 anos no ensino fundamental.

acordo com os diferentes “processos ou fases do desenvolvimento curricular”⁴ (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Ao tratarmos dos diversos campos de ação, precisaremos percebê-los em toda sua multiplicidade e complexidade, como um artefato histórico, não fixo, que reflete a cultura da sociedade que o constituiu (GOODSON, 1995). Desta feita, o currículo precisa expor claramente as ideias do grupo que o organiza. Para tanto, é necessário “redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 38).

Diante dessas constatações, não se pode considerar o currículo como único, em que apenas uma cultura é propagada de maneira homogênea, mas um espaço onde as múltiplas culturas são expressas. O currículo não trata mais de uma lista de conteúdos de disciplinas apenas, mas, junto com elas, carrega também valores, crenças que orientam as práticas educacionais. Como reitera esta concepção, Abramowicz afirma que:

Nessa concepção multifacetada o currículo hoje é visto como uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autêntico “território contestado” onde não existe uma só cultura unitária, homogênea, mas onde ocorre um multiculturalismo. (2006, p. 1).

Para que se garanta, ao invés de uma cultura unitária, um multiculturalismo no currículo, faz-se necessário tornar concreta a participação da comunidade educativa, aqui entendida como a composição de todos que fazem parte do cotidiano escolar, “envolvendo e comprometendo todos os atores sociais em uma postura ativa, crítica, democrática e criativa” (ABRAMOWICZ, 2006, p.2).

As características expressas no currículo precisam ser reflexos do pensar conjuntamente e das ações que efetivamente acontecem na escola. Um currículo pensado desta maneira emerge das reais necessidades cotidianas, refletidas em conjunto, significando as ações dos professores e dando sentido às práticas. Conforme observa, pertinentemente, Freire:

⁴ São os processos: Currículo prescrito, Currículo apresentado aos professores, Currículo moldado pelos professores, Currículo em ação, Currículo realizado e Currículo avaliado.

[...] pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (1996, p. 30).

O pensar certo colocado por Freire (1996) nos remete a entender que o pensar do currículo não pode ser feito sem que haja o sentido de coletividade, propondo que todos os envolvidos neste processo possam, de maneira democrática, expor os seus conhecimentos, construídos ao longo das experiências que cada indivíduo traz consigo. O processo participativo, além de reconhecer os saberes como igualmente importantes, precisa considerar os elementos ideológicos para entender as complexas relações estabelecidas no currículo, buscando pensar criticamente sobre as escolhas feitas para ele, partindo de uma profunda análise social, pedagógica e histórico-política, considerando-se que “o professor não seja apenas o operário do currículo, mas também um de seus arquitectos” (PACHECO, 2001, p. 48).

2.2 Facetas do currículo

O currículo assim entendido precisa ser considerado em suas diversas facetas, ou seja, não há apenas um currículo, mas diversas maneiras de como um mesmo currículo pode ser interpretado, significado, decodificado e concretizado, pois, nas palavras de Sacristán (2000, p. 101), ele é “[...] um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam”.

Do momento em que é pensado, idealizado, ao momento em que se transforma em vivências, muitos olhares o veem e interpretam de diferentes maneiras, portanto torna-se inviável tratarmos de apenas um currículo. Ao construí-lo também há uma série de influências, pois não são apenas as definições intelectuais que decorrem do currículo escrito as que possuem força (GOODSON, 1995).

Para explicitarmos de maneira mais consistente, Sacristán (2000) caracteriza seis níveis do significado do currículo, que auxiliam no entendimento do processo de construção curricular. Os níveis ou fases de objetivação expostos pelo autor, de maneira resumida, são os seguintes:

- a) currículo prescrito: são os aspectos que apresentam quais conteúdos devem permear as práticas educacionais. Partindo do caráter muitas vezes regulador da educação básica, tornam-se orientações que precisam ser seguidas;
- b) currículo apresentado aos professores: é o currículo prescrito apresentado e traduzido aos professores, que muitas vezes não consegue contemplar as necessidades educativas do cotidiano escolar devido às condições de trabalho e formação do professor;
- c) currículo moldado pelos professores: é a tradução que os professores fazem do currículo prescrito e do currículo apresentado a eles. Na prática, torna-se possível verificar este currículo nos planos de atividades e aulas elaborados pelos professores e professoras;
- d) currículo em ação: é a prática educativa que o professor exerce com seus alunos, o real. A partir deste momento, o currículo concretiza-se em uma prática que não reflete em suma o que foi prescrito, apresentado e interpretado para/pelos professores e professoras, pois, como afirma Sacristán (2000, p.201), “O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza na forma como se concretiza em situações reais”;
- e) currículo realizado: toda intervenção educacional prática gera uma série de influências para os sujeitos que dela se comprazem ou se afetam de alguma maneira. Muitos desses efeitos gerados não são percebidos no cotidiano, conforme cita o referido autor, por serem “complexos e indefinidos”, enquanto outros refletem nas aprendizagens dos alunos;
- f) currículo avaliado: por meio da busca de resultados inerentes ao controle do saber que vivenciamos na escola, o currículo avaliado acaba, de certa forma, influenciando as práticas educacionais. Os fatores externos

avaliarmos currículo elementos muitas vezes incoerentes com o currículo prescrito ou com os objetivos dos educadores que mediam o processo de concretização dele.

Desta feita, podemos entender que o currículo, ao ser analisado, interpretado e representado, necessitará considerar os aspectos de alguns destes níveis apresentados pelo autor, para que, entendendo o contexto, possa, de maneira fundamentada, perceber as relações nele estabelecidas.

Não só se percebe essas relações no que está explícito, mas também é possível e necessário alcançar o que está implícito no currículo, e, para pensar esta dimensão, há ainda o currículo oculto, “[...] constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2007, p.79).

Os elementos trazidos pelo currículo oculto, de acordo com Silva (2007), perpassam as relações estabelecidas na escola entre professores e alunos, a organização do espaço e do tempo das atividades sem jamais terem sido configuradas nos programas oficiais ou explícitos (Forquin,1993). Estes elementos, pensados de maneira explícita no currículo, como algumas vezes acontece na educação infantil, tornam a intencionalidade das ações com as esferas citadas acima, refletidas, podendo, assim, perceber as relações de poder nele encontradas.

2.2.1 Diferenciação curricular

Na concretização das práticas, continua-se o processo de escolhas e não escolhas do currículo. Tratar quem é diferente de maneira igual pressupõe uma certa homogeneização, quando não consideradas as especificidades de cada aluno. O termo diferenciação curricular pode adquirir significados plurais, desvelando sentidos e significados também diferenciados.

Sousa trata de duas concepções distintas sobre a diferenciação curricular evidenciando esta prática que caminha para a promoção da equidade:

É possível diferenciar o currículo seguindo uma orientação inclusiva, comprometida com a promoção da equidade, ou seguindo uma orientação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por

vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado. (2008, p. 1).

Ao surgir ao longo do século XIX, a diferenciação no currículo surge como uma maneira natural de organizar escolas de realidades sociais diversas, sendo desta forma socialmente legitimada (ROLDÃO, 2003). Em contraponto a esta concepção em meio ao crescimento econômico pós-guerra e em pleno reconhecimento do direito de todos à educação, de acordo com Roldão (2003, p. 43), “a diferenciação curricular se estigmatiza socialmente como geradora ou acentuadora precoce de discriminação social”. Ao entender e propor a diferenciação curricular, entende-se que “o currículo serve ao professor como um instrumento de que ele se apropria e sobre o qual toma as suas decisões e reconstruções” (PASZKIEWICZ, 2006, p. 14).

Como argumentação para a diferenciação curricular, entendemos a necessidade do currículo se caracterizar respeitando os aspectos de determinado contexto, sem deixar de desconsiderar as necessidades individuais de cada escola, grupo ou aluno, numa perspectiva de entender esta problemática:

Quer os autores da área de currículo que, numa tradição mais técnica, se ocupam insistentemente com o conteúdo do currículo e com os métodos e estratégias, quer mesmo algumas sistematizações de modelos de ensino, raramente se referenciam à articulação com os processos de aprendizagem diferenciada dos alunos, social, cultural e individualmente contextualizados. (JOYCE et al., 1975; JOYCE et al. 1997 apud ROLDÃO, 2003, p. 47).

Diante desta contextualização, o currículo emergirá das necessidades reais e concretas, e “perguntaremos então, não só como aprende esta criança, mas como aprende esta criança face a este modo de ensinar, face a este contexto de aprendizagem” (ROLDÃO, 2003, p. 57). Nos dizeres de Sousa (2008, p. 2), “Entendo por diferenciação curricular a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”. Sendo assim, a adaptabilidade do currículo ao contexto requer escuta atenta às necessidades de cada aluno.

De fato, as realidades curriculares se diferenciam e necessitam de currículos que emergem de suas necessidades próprias, porém, quando se busca um ideal

desociedade, defendemos aqui objetivos comuns para que o caminhar esteja na mesma direção rumo a um compromisso social. Ao considerar um currículo da educação infantil que:

Vai em direção da ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais e no compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças lhes possibilite se perceber como sujeitos marcados pelas ideias da democracia e de justiça social, e se apropriar de atitudes de respeito às demais pessoas, lutando quanto a qualquer forma de exclusão social. (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Partindo deste pressuposto, podemos entender que os objetivos elencados pela autora são de interesse coletivo e denotam uma busca por um modelo de sociedade. Desta forma, o currículo pode, em sua amplitude, propor concepções, diretrizes e ideias semelhantes para espaços diferentes e, nas especificidades, os projetos podem construir o que é local nos diversos territórios e espaços.

Sendo assim, Roldão (2010) indica-nos que a assunção clara de que o currículo se dirige a necessidades sociais de aprendizagem comuns – há que garanti-las a todos. Diante do princípio da equidade e diante da percepção de que diferenciação não é “desigualização” de metas; situa-se antes no plano dos processos de aceder e construir as aprendizagens de todos, ou seja, o princípio da qualidade da acção.

2.3 Currículo em ação

Dentre as dimensões do currículo, está a que podemos considerar imprescindível de ser refletida: a ação curricular. Esta ação torna concreto, dentro de suas possibilidades e interpretações, o que foi pensado, idealizado e planejado no âmbito da educação.

De acordo com Sacristán (1999, p. 19), “o problema da relação entre conhecer e agir na educação talvez seja o tema central de todo o pensamento para explicar por que a educação se desenvolve tal como realmente o fazemos e por que tem sido assim”, portanto consideramos o pensar sobre este agir relevante para ampliar as discussões educacionais.

O currículo em ação, aqui entendido como a concretização em situações reais onde se manifesta e adquire significação e valor independente de declarações e propósitos de partida, (SACRISTÁN,2000) pode desvelar questões importantes a serem consideradas nas relações estabelecidas nas aulas, tarefas escolares, projetos e qualquer outro tipo de intervenção pedagógica. De acordo com Felício:

As ações pedagógicas e as diferentes formas pelas quais elas são expressas no cotidiano educacional, do ponto de vista da função social das instituições educacionais, talvez seja a mais importante contribuição para a construção de currículo com perspectivas emancipatórias. A rotina de sala de aula e as experiências de aprendizagens expressam as formas de como, realmente, ocorrem os processos de construção de conhecimento, para além do que está previsto e legitimado no currículo oficial. (2010, p. 11).

O conteúdo da prática envolve um movimento complexo de interações entre professores e alunos, transpondo uma série de valores e concepções. Essa interação enquanto transposição das ideias para a prática, ou seja, o currículo em ação, é uma tarefa determinada pelo movimento das influências externas, como: organização do espaço, relações entre os alunos e com o professor, disponibilidade de materiais, entre outros. Do ponto de vista do educador, temos as influências internas, como: concepções, valores, formação e trajetória pessoal. Desta forma, podemos concluir que “a prática se configura por outros determinantes que não são apenas os curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Ainda que em espaços educativos diversos tenhamos o mesmo currículo prescrito, as nuances da prática serão afetadas por questões diversas e se evidenciarão no currículo em ação, sendo que, nos dizeres de Sacristán (1999, p. 22), “o que chamamos de prática de um professor pode mudar com o tempo; e os professores variam, por vezes, bastante entre si”.

Essas variações nas práticas pedagógicas a partir do currículo prescrito são, de certa forma, nuances positivas da ação, pois “o ensino como arte contraria o sentido receituário, preconizado pela normatividade didáctica, chamando atenção para a intuição e criatividade [...] pois cada professor configura um estilo único e pessoal de ensino.” (PACHECO, 2001, p. 50).

Todas essas influências caracterizarão o currículo em ação e interferirão nas práticas estabelecidas no processo educativo, pois “este tipo de concepções

do currículo analisam da mesma maneira não só os conhecimentos culturais selecionados e excluídos por um currículo, mas tudo aquilo que é excluído ou omitido.” (SANTOMÉ, 1998, p. 29).

As intencionalidades postas num currículo prescrito precisam necessariamente ser colocadas na prática de alguma maneira, sendo interessante que cada professor com seu grupo de alunos trilhe um caminho conjuntamente para que se alcance os objetivos elencados na proposta curricular. A proposta de um modelo social e uma ideia do tipo de cidadão e sociedade que se quer formar perpassa, necessariamente, pelas práticas, ou seja, “Preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar este modelo de sociedade” (SANTOMÉ, 1998, p. 7), e para além do planejamento a concretização dessas práticas nas ações educativas.

2.3.1 Currículo em ação na educação infantil

As intencionalidades permeiam toda a prática educativa e não apenas o plano de aula ou os conteúdos preestabelecidos pelo currículo. Desta maneira, entendemos a importância da ação educativa na primeira infância, que vai além dos papéis escritos e colabora com a ação curricular. Na educação infantil, a característica conteudista de um currículo, parece, já não estar presente na maioria das práticas. Sendo assim, “novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm se apresentado nos encontros da área convidando os educadores a repensar seu trabalho junto às crianças e famílias” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Um currículo para a educação infantil se constrói com objetivos claros a respeito de que tipo de cidadão se pretende formar, quais habilidades um determinado grupo acredita ser necessárias para este momento da vida, enxergando a criança para além do aspecto cognitivo, o que é mais comum nas práticas escolares. No entanto, deve-se entendê-la como um ser integral, capaz de fazer escolhas e de aprender, assegurando-lhes “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Esta concepção de criança e suas potencialidades estão atreladas a uma concepção de infância “em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO; CERISARA, 2002, p. 10 apud FAZOLO, 2011), sendo a criança capaz de atuar no meio em que vive e participar das decisões que a envolvam.

As ações na educação infantil desafiam as propostas curriculares tradicionais, pois, a professora⁵, ao se deparar com um aluno que dispense a maior parte do seu tempo de maneira curiosa, investigativa e ativa, não se encaixa numa proposta tradicional de aula, numa perspectiva apenas de submissão ao saber do educador, se considerado como absoluto. De acordo com Barbosa e Richter (2010,p. 4), “Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar em ‘aulas’ e baseado na ‘transmissão de conteúdos’”.

Em contraponto, busca-se “construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

A criança da educação infantil remete à natureza pesquisadora inerente ao ser humano, que é descrita com o passar dos anos na escola, em que “as análises dos currículos ocultos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade” (JACKSON, 1991; TORRES, 1991 apud SANTOMÉ, 1998, p. 13). Nestas relações de tensão entre o comportamento da criança e o que se tem enquanto concepção escolarizante de educação, encontra-se o currículo em ação da educação infantil, que desafia os moldes tradicionais de ensino e impulsiona o educador a ousar novas estratégias didáticas para contemplar o sujeito que recebe todos os dias no espaço educativo, passando a entendê-la, conforme afirma Mansur (1999, p. 229), “como sujeito ativo, responsável e cooperador, valorizando sua produção e respeitando sua opinião”.

Na ótica do currículo em ação, envereda-se, diante desta perspectiva, numa prática ousada onde e quando as crianças, de acordo com Barbosa (2010, p. 3), “aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando,

⁵ Optamos por utilizar o termo professoras, no feminino, considerando a atuação maciça de mulheres na educação infantil, embora saibamos que há importante atuação dos homens neste segmento.

econstruindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, acultura”.

Nas práticas educativas para a primeira infância⁶, os direitos garantidos, dentre eles o do brincar, ocupam grande responsabilidade diária nas ações e a mediação que ocorre regida pela professora traz grandes possibilidades de estímulos às crianças, contemplando o exercício de uma postura crítica, investigativa e criativa, sendo assim um “currículo que vislumbre o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade” (BARBOSA, 2010, p. 5).

Esta característica da ação desperta um movimento curricular, que dispensa conteúdos obrigatórios e valoriza a busca para alcançar grandes objetivos por meio do trabalho significativo e com diversas linguagens na educação infantil, de acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 37), “não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição”. Desta feita, a ação define o currículo num movimento de significar as práticas com sentido elaborado e construído coletivamente.

2.3.2 Ideologias do currículo em ação na educação infantil e a importância da postura reflexiva

Ter intencionalidade na prática educativa não é privilégio dos educadores que refletem sobre suas ações, mas faz parte de todas as ações educativas que envolvem pessoas. Qualquer ato educativo tem uma intencionalidade e traz consigo a justificativa de sua existência, ainda que o educador não entenda com clareza seus objetivos ou de quais ideias estão permeadas as suas práticas, sendo a seguinte afirmação colocada por Kramer e Leite (1996 apud KRAMER, 1999, p. 240): “toda proposta pedagógica contém uma aposta”.

Muito além do planejamento das aulas ou seleção de conteúdos feita para levar para a sala de aula, as situações cotidianas, as relações e as mediações fazem parte do currículo e são carregadas de significados. De acordo com

⁶Período entendido da concepção aos seis anos de idade

Moss(2002, p. 237), “hoje uma tarefa importante diante da primeira infância é como criar um ambiente democrático e crítico que possa confrontar as forças hegemônicas e universalizadoras”, portanto as intencionalidades na educação infantil vão se configurando de maneira mais aberta à diversidade, democracia e participação.

As intencionalidades do currículo em ação abrangem desde as escolhas no planejamento, se são participativas ou meras repetições, se consideram o contexto dos alunos, até a avaliação que é realizada sobre aquele processo, no caso, se ela é processual ou caracterizada apenas como um teste de memorização.

A complexidade que permeia as relações numa sala de aula não pode ser levada como repetições de anos anteriores ou ser feita de maneira irrefletida, pois cada ação determinará quais objetivos serão alcançados ao final de cada ciclo da vida escolar dos alunos. Para tanto, o educador necessita abrir-se para uma postura reflexiva de sua prática, considerando que “o desenvolvimento profissional pode implicar que esta vá além de uma demonstração de competência técnica, refletindo criticamente.” (REED, 2010, p. 194).

Defender a questão da neutralidade no currículo “ignora o fato de que o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis” (APPLE, 2006, p. 42). Esta busca de conscientização para a ação do educador é um caminho que exige formação crítica e uma práxis constante que, conforme afirma Freire (1996, p. 38), “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” e que, por muitas vezes, torna-se um grande desafio exercitar com as professoras⁷ da educação infantil, pois a formação que trazem consigo não raro mostra-se precária e deficitária.

Esta problemática não é só “privilegio” da educação infantil, mas, como afirma Giroux (1997, p.159), “[...] os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”, e nos leva a pensar que, diante de tal afirmação, faz-se necessário que as professoras entendam as complexas relações estabelecidas na educação e das influências sofridas diretamente pelo currículo. A importância da busca desta consciência é de extrema importância, pois, pensando enquanto sujeitos que atuam na educação:

⁷ Optamos por utilizar o termo “professoras” para fazer jus à maioria das mulheres que ocupam este cargo na educação infantil, no entanto há homens trabalhando nesta função.

Um dos nossos problemas básicos como educadores e seres políticos é começar a encontrar maneiras de entender como os tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual “exigidos” por uma sociedade estratificada, (APPLE, 2006, p. 36).

Portanto, é válido ressaltar que o educador, diante desta necessidade reflexiva, se habitue à busca constante de entender as relações estabelecidas no currículo, e, como afirma Giroux (1997, p. 36), “as suposições acerca da aprendizagem, realização, relação professor-aluno, objetividade, autoridade escolar etc. precisam ser criticamente avaliadas pelos educadores”.

O sujeito educador, trazendo consigo essas questões, provavelmente deixará de ter uma análise ingênua do contexto educacional e passará a atuar como agente transformador desta realidade, analisando-a de maneira crítica e passando a entender que “um currículo não pode ser repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infundavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende.” (BARBOSA ; HORN, 2008, p. 35).

Nos dizeres de Freire (1996, p. 31), esse movimento acontece porque “a superação e a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. Neste movimento de pensar crítico, o sujeito educador precisa “assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p.41).

Diante dessas premissas, é necessário que se acredite nos educadores enquanto sujeitos, também capazes de perceberem-se como agente de transformação, que “devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”. (GIROUX, 1997, p. 161).

2.3.3 Currículo em ação no planejamento e projetos da educação infantil

O currículo em ação passa, necessariamente, por uma proposta planejada que antecede a prática e, para tanto, acreditamos ser necessário problematizar este momento da ação educativa que idealiza o que será concretizado, ou seja, “planejamos para tomar consciência da ação e para poder, de uma certa forma, tomar nossos sonhos nas mãos.” (REDIN, 2012, p. 22).

A “importação” das práticas do ensino fundamental para a educação infantil perpassa o planejamento, que, buscando reproduzir as mesmas características de aulas, concentra-se em valorizar a “atividade” como sendo o momento mais importante e único passível de ser planejado na educação infantil. Com vistas a superar as práticas fragmentadas, caracteriza-se como importante romper com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e conteúdos a serem apreendidos (BARBOSA; RICHTER, 2010).

Há muitas perspectivas no âmbito das ações da educação infantil que denotam concepções diversas de educação. Diante dessa gama de diferentes maneiras de se trabalhar com crianças pequenas, todas trazem consigo concepções sobre as crianças. De maneira abreviada e instigadora, Ostetto (2000, p. 175) produz reflexões acerca de algumas maneiras de pensar o planejamento para a primeira infância. Elencamos, de maneira resumida, as seguintes situações:

- a) planejamento baseado em listagem de atividades: são realizadas atividades desconectadas entre si, como recortes, pinturas e “massinhas”, buscando uma forma de preencher o tempo das crianças quando não estão em momentos da rotina. Apenas a “hora da atividade” é o que importa;
- b) planejamento baseado em datas comemorativas: também são listadas diversas atividades, tendo como pano de fundo algumas datas comemorativas consideradas importantes. Os esforços caminham em distribuir “lembrancinhas”, fazer dancinhas e encenações acerca do tema da comemoração. Todos os anos, as mesmas datas são lembradas, sem que haja um critério mais reflexivo sobre quais datas comemorar;

- c) planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento: buscando caracterizar a criança por meio das fases do desenvolvimento, as atividades são pensadas para estimular as crianças em aspectos, geralmente, físico-motor, afetivo, social e cognitivo, buscando atingir objetivos já estabelecidos para todas as crianças em determinadas faixas etárias;
- d) planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência): o tema que pode surgir do interesse das crianças ou de algum aspecto social ou cultural se torna um eixo condutor do trabalho. Sendo assim, uma série de atividades é realizada em torno da mesma temática (o circo, o bairro...). Muitas vezes, nesta perspectiva, a preocupação é com a realização da atividade e não com os conhecimentos que poderão ser construídos pela criança;
- e) planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas do conhecimento: relaciona-se com a defesa do caráter pedagógico da educação infantil e segue orientações sobre conteúdos básicos a serem trabalhados com as crianças maiores, como grandes áreas do conhecimento envolvendo língua portuguesa, matemática e ciências sociais e naturais.

Todas essas maneiras de caracterizar o planejamento da educação infantil demarcam um espaço e um tempo específicos e deparam-se com os desafios no currículo para a primeira infância.

Para se planejar, é necessário ter clareza de onde se quer chegar, portanto, entender o que a educação infantil propõe enquanto espaço educativo para as crianças. Nos dizeres de Redin (2012, p.24), “se planejamos, precisamos vislumbrar caminhos, meios para atingir nossas metas”.

Quando tais objetivos e a razão de existir da educação infantil não estão claros, perdemos as possibilidades de dar sentidos e significados às práticas e, de acordo com Santomé (1998, p. 26), “quando as intenções e finalidades da educação tornam-se pouco claras, surge um descontentamento, tratando de denunciar a perda de sentido e a inutilidade das propostas educacionais”.

Desta feita, há a necessidade de que, durante o planejamento, o exercício de escuta venha à tona e sejam eixos norteadores das intenções declaradas pelos educadores da primeira infância, pois “planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados” (CORSINO, 2009, p. 117), e construindo a ação desta maneira, entendem-se as crianças como “seres capazes elas se tornam protagonistas no projeto educacional.” (BARBOSA, 2010, p. 3).

Este exercício de escuta dos interesses e desejos das crianças não é tarefa simples e “supõe pelo menos, uma dupla exigência: por um lado, a salvaguarda dos interesses dos alunos, por outro, a definição de pré-requisitos de aprendizagem, isto é, de indicadores dos níveis de desenvolvimento dos alunos.” (PACHECO, 2001, p. 55).

Enquanto proposta de trabalho e forma de planejamento da educação infantil, entendemos os projetos pedagógicos como uma maneira metodológica de atender as concepções de crianças aqui elencadas.

Numa perspectiva curricular mais ampla, aberta e democrática, a educação infantil tem se enveredado nos trabalhos com projetos que despontam uma prática centrada na investigação, na construção de conhecimento, no papel da professora enquanto mediadora e no respeito aos saberes e culturas locais. O projeto é “um plano com características e possibilidades de concretização” (BARBOSA; HORN, 2008, p.31), sendo o plano, entendido aqui, como a sistematização do planejamento. De acordo com Barbosa e Horn:

Um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive; que, por antecipar-se na consciência e ter como base o passado e o presente, oferece uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano. (2008, p. 31).

Numa abordagem de projetos com as crianças da primeira infância, muitas são as possibilidades de trabalho, o que se torna uma tarefa a ser constantemente exercitada, pois “o adulto habituado à linguagem falada, encontra dificuldades para compreender outras formas de comunicação e expressão, que, no caso das crianças pequeninhas, são os olhares, os toques, os gestos, o choro.” (SOUZA; WEISS, 2012, p. 43).

Ao construir um projeto de maneira coletiva, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, elaboram hipóteses, desenvolvem o espírito investigativo e autonomia para busca de respostas, além de entender e representar o meio que as cercam por meio de diversas linguagens. Enquanto características gerais das etapas de um projeto, podemos elencar, de acordo com Barbosa (2008), a definição do problema; o planejamento do trabalho; a coleta, a organização e o registro das informações; a avaliação e a comunicação.

Uma das maneiras de se iniciar um projeto é partindo do interesse do grupo de crianças, ou, conforme afirma Corsino (2009, p. 106), “de algo que desperta a curiosidade das crianças”. Nesta perspectiva, a professora, desempenhando seu papel de mediadora, capta este interesse a partir de uma escuta atenta e constrói conjuntamente os passos do projeto com as crianças numa abordagem participativa de construção do planejamento, garantindo que “a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como todo tipo de situação educativa.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33).

É importante que, durante o período de desenvolvimento dos projetos, a professora exercite uma escuta atenta e sensível com relação às hipóteses criadas pelo grupo e o caminho que se percorre do projeto, pois os desfechos diários podem possibilitar novas interações e ações, podendo, então, ser modificados ao longo do percurso, abrindo possibilidades para situações inusitadas e carregadas de significado e aprendizagem para crianças e professoras, conforme descreve Mansur (1999, p. 239): “muitas vezes as atividades surgem de forma espontânea, sugerindo outras. Mas é essencial que sejam organizadas e elaboradas a fim de clarear o caminho a seguir”.

Um projeto pressupõe pesquisa, perguntas a serem respondidas que compõem um ciclo de ações interligadas com temáticas conectadas e com sentido para todos que participam, ou seja, “é saber partir, na prática escolar, de uma situação-problema e global dos fenômenos.” (BARBOSA, 2012, p. 51).

Entender o projeto como uma lista de ações desintegradas ou que precisam “ser cumpridas” empobrece as ações e exclui as possibilidades de novos e surpreendentes caminhos. Para tanto, “é fundamental ‘emergir-las’ [as crianças]

em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 37).

A atuação coletiva das professoras neste processo pode acrescentar contribuições importantes por meio do diálogo e da troca de experiências, de acordo com Craft e Smith (2010, p. 37): “Nos ambientes de educação infantil, em que cada vez mais os profissionais estão trabalhando conjuntamente, há boas oportunidades para compartilhar perspectivas sobre a mesma atividade e comparar interpretações”.

O trabalho em conjunto possibilita expressivas interações entre os pares e auxilia no processo reflexivo em torno da atuação no trabalho com projetos e “isso implica em converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir e aperfeiçoar esses modelos sociais são submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados.” (SANTOMÉ, 1998, p. 7).

A avaliação do projeto não acontece necessariamente em sua finalização, mas, de acordo com uma prática reflexiva, ele é revisitado em todos os momentos em seus objetivos e ações propostas. Este processo reflexivo não é privilégio da professora. As crianças também precisam fazer parte desta avaliação, como afirma Oliveira (2002, p. 235): “as próprias crianças devem participar do planejamento e avaliação dos projetos didáticos”. Desta feita, todo o caminho percorrido é de maneira conjunta e possibilita a interação de diversos saberes que planejam e avaliam o percurso.

Perceber as hipóteses criadas pelas crianças ao longo do projeto e interferir nas ações de acordo com esta percepção faz parte deste planejamento e avaliação participativa. Em todos os momentos, principalmente os mais informais, as crianças estão dando pistas de seus pensamentos, ideias e criações.

Não basta apenas tentar perceber suas reações com relação ao projeto nas atividades dirigidas pela professora, mas criar espaços espontâneos para que possa emergir as novidades encontradas ao longo do projeto. Desse modo, “o professor atua como um guia que aponta vários caminhos que os alunos poderão seguir, adotando uma atitude de escuta e diálogo.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 45).

Trabalhar com projetos pressupõe uma postura mediante as situações cotidianas, de modo a tecer um caminho investigativo com as crianças em torno de

um tema, na busca de respostas para as perguntas iniciais e para as que surgirem ao longo do processo. De acordo com Hernandez (2001, p. 82), um projeto de trabalho pode se configurar da seguinte maneira:

- a) um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista);
- b) onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz e não especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos);
- c) um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade;
- d) cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação;
- e) o docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender;
- f) há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas);
- g) uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes;
- h) uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso;
- i) por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

A complexidade do trabalho com projetos implica numa busca constante de revisitação da prática. O percurso todo pode ser marcado pelas características elencadas aqui, sem tempo pré-determinado de finalização, pois a avaliação estará presente em todo o percurso, delimitando as próximas ações e o momento certo de terminar, segundo o interesse do próprio grupo de crianças. De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 47) “os projetos podem ter tempos diferentes de duração”, nesta ótica reflexiva, podemos concluir que o processo de aprendizagem significativa, democrática e participativa vai determinar o êxito de um projeto com crianças da primeira infância.

2.3.4 Ação curricular nos tempos, rotinas e cotidianos da educação infantil

Considerando as especificidades desta etapa da educação básica, as intencionalidades não poderão se ater apenas a alguns minutos diários de intervenção pensada pelo adulto e executada pela ou com as crianças, como é chamada a “hora da atividade”, mas precisam permear todos os momentos, sejam das rotinas, sejam de atividades dirigidas ou momentos mais espontâneos das crianças. Desta maneira, caracterizamos as rotinas como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (BARBOSA, 2006b, p. 35).

Na grande maioria dos espaços educativos para a primeira infância, o tempo é organizado por meio de uma rotina preestabelecida, que irá se comprometer por ocupar o tempo que a criança passará dentro da instituição. E, de acordo com Redin (2012, p. 30), “os currículos das escolas infantis, na sua grande maioria, têm se pautado pelas ‘rotinas’ prescritivas e cristalizadas, em que até o brinquedo tem um dia da semana para ser contemplado”.

Nas práticas escolares, com frequência “preenche-se o tempo de classe basicamente de tarefas escolares e de esforços para manter certa ordem social” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Cada momento da rotina diz respeito à proposta curricular, às intencionalidades, objetivos e valores que se pretende alcançar e formar, porém, muitas vezes, esses momentos são desconsiderados enquanto parte da proposta curricular, mas são tão importantes quanto as atividades descritas para os projetos, e dizem respeito à mediação do educador com a criança, pois são “objetivos autênticos, a aprendizagem que se promove na prática cotidiana” (SANTOMÉ, 1998).

Tais objetivos autênticos reproduzem no currículo em ação, de fato, a proposta curricular que se delineia, e, ainda que esteja escrito de uma determinada maneira, o que vai produzir resultados de aprendizagem é o que está se fazendo na prática. De acordo com Cavicchia (1993, p. 178), “a análise das rotinas permite a identificação das concepções educativas das educadoras e determinam grande parte das atividades”.

Na educação infantil, as nuances de uma prática educativa cuidadosa determinará o quanto a proposta curricular está sendo efetivamente contemplada. Essas práticas não podem ser caracterizadas apenas pelas atividades formais, mas sim por todas as ações que afetam as crianças entre si, com as professoras e demais participantes da comunidade educativa, objetivando que:

Cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção aquilo que temos de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente. (BARBOSA, 2010, p. 6).

Os momentos de cuidados na educação infantil, como troca de fraldas, banho, higienização e refeições, são e devem ser considerados momentos de intensa aprendizagem e, portanto, alvo de cuidados na mediação entre professoras e alunos que precisam ter seus espaços e tempos respeitados.

Quando a rotina limita ações com as crianças e entre as crianças, perdem-se inúmeras possibilidades de desenvolvimento e criação. De acordo com Redin:

É difícil, dentre tais circunstâncias, imaginar as crianças investigando, buscando razões para suas dúvidas, desenvolvendo projetos, aproximando-se de obras de arte, ou dirigindo seus olhares para um mundo cheio de formas cores [...] mas o que predomina é a obsessão por uma folha de papel branco, retangular, tamanho A4, que certamente acompanhará a criança pelos longos 18 anos de escolarização, marcando seu olhar, enquadrando sua paisagem, emoldurando sua alma. (2012, p. 30).

As rotinas, ao ocupar grande parte do tempo da educação infantil e, conseqüentemente, das crianças e professoras, podem ser encaradas de maneira a “concretizar ações educativas com sentido e significado” (REDIN, 2012, p. 33). Diante desta perspectiva, podemos trazer para o currículo em ação os direitos garantidos de crianças da primeira infância com o merecido respeito ao desenvolvimento de suas inúmeras potencialidades do ser em desenvolvimento.

2.4 Currículo da educação infantil diante do cenário nacional

Para que possamos tratar o currículo da educação infantil, a problematização de nosso cenário nacional torna-se relevante, pois reflete os rumos tomados para esta área em nossa sociedade, sendo preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem relação com a inclusão ou exclusão na sociedade (GOODSON, 1995). Perceber o caminho percorrido nos trará pistas sobre quais fatores sociais estão refletidos no currículo para a educação da primeira infância.

O avanço do reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica a partir do marco regulatório da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), demonstrou o quanto as discussões em relação à educação infantil avançaram na década de 90, que, nos dizeres de Rosemberg (2002,p.64), “[...] assistiu, no Brasil, na América Latina e quiçá no mundo, à substituição de modelos de políticas sociais”, acompanhando as mudanças políticas trazidas com a redemocratização do país e ações que anteciparam este momento:

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006 p. 88).

Desde então, o crescente interesse pela educação infantil e a questão da qualidade entendida aqui no campo do direito como direito de todos, em qualquer parte do mundo (CAMPOS; HADDAD, 2006) suscitou a regularização legal desta etapa da educação básica, a partir da Constituição de 1988 (BRASIL,1988).

Com os avanços nas políticas para a educação infantil, diversas ações para alinhar as propostas desta etapa da educação básica foram construídas, dentre elas os documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), que fortaleceram as concepções acerca do currículo na educação infantil, sistematizações essas que acreditamos ser importante salientar nesta pesquisa, pois refletem como se concebe a educação infantil brasileira na atualidade e desta maneira:

[...] os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos. (BRASIL, 1994, p. 171).

Após o marco regulatório de obrigatoriedade já citado e as mobilizações em prol da construção de creches e pré-escolas, o crescimento deste tipo de atendimento na educação demandou a necessidade de criação de parâmetros que pudessem estabelecer o currículo da educação infantil, visto que não o consideravam mais de caráter somente assistencialista e as práticas estabelecidas nos locais de atendimento à criança pequena não contemplavam mais os avanços conquistados com relação à concepção de educação infantil.

Um dos primeiros documentos oficiais sobre o currículo da educação infantil, ainda que alvo de algumas críticas, dentre elas o fato de que “precisa ser atualizado em vários aspectos” (CAMPOS, 2009a, p. 4), foram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicados pelo MEC em 1998, que integrou a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo mesmo ministério. Os referenciais trouxeram contribuições significativas, tendo visto que “um dos méritos da proposta é justamente ter provocado uma ampla mobilização para a reflexão e o debate sobre os objetivos e as características específicas da educação infantil.” (ANPED, 1998, p. 89).

O documento que pretende “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 7), traz em 3 volumes aspectos considerados, para aquele momento da política de educação infantil brasileira, essenciais para as práticas diárias com as crianças, mesmo não sendo de caráter obrigatório, pois “O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente.” (BRASIL, 2006, p. 13).

Os volumes do RCNEI (BRASIL, 1998) abordam o trabalho a partir das dimensões de: formação pessoal e social, conhecimento de mundo, identidade e autonomia, além de estabelecer eixos de trabalho através das linguagens de movimento, música, artes visuais, oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No percurso para alinhar as propostas para a educação infantil, numa perspectiva de busca da qualidade, em 2006 o Documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 1994) apresentou subsídios para pensar a educação infantil e trouxe à tona elementos essenciais para delinear a proposta de educação infantil nos espaços educativos. Neste documento, definem-se, por meio de diretrizes, objetivos, metas e estratégias:

[...] como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1994, p. 10).

Citado nos referidos documentos, o desafio e a preocupação acerca da qualidade no atendimento das crianças da educação infantil surgiram com a expansão da oferta dos serviços em creches e pré-escolas, pois,

Ao mesmo tempo que cresce a demanda por acesso à pré-escola e à creche, os problemas de falta de qualificação do pessoal, de infraestrutura material precária, de dificuldades na comunicação com as famílias e da falta de orientação pedagógica adequada continuam a ser detectados em creches e pré-escolas públicas, conveniadas, comunitárias e particulares. (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p. 13).

Ainda no ano de 2006, a publicação dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) reforça as discussões acerca da proposta de qualidade na educação infantil, ainda que uma questão de caráter polissêmico, ou seja, “qualidade não é um termo de sentido unívoco – ele tem uma multiplicidade de significados” (RIOS, 2002, p. 68), necessita ser mensurado, não tangível, porém factível.

O documento dividido em dois volumes traz elementos que objetivam atender à meta do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei federal 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), ao “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, p. 44) . Seu texto abrange o histórico dos debates acerca da qualidade e

competências do sistema de ensino em níveis federal, estadual e municipal e sugere parâmetros de qualidade para as instituições de educação infantil.

Complementação deste documento, a publicação Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Brasil (2009c) traz a ideia de algo que se propõe

[...] ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009c, p. 14).

A referida proposta traz indicadores concretos para autoavaliação da qualidade em espaços de educação infantil, de modo a envolver toda a comunidade educativa. Organizado por dimensões, termo no qual se refere o documento às suas divisões, cada uma delas traz indicadores para serem avaliados. Tais dimensões estão divididas em: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, promoção da saúde, espaços materiais e mobiliários, formação e condição de trabalho das professoras e demais profissionais e cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Consideramos este documento um grande aliado às práticas da educação infantil, pois traduz de maneira acessível alguns elementos que possam ser entendidos como indicadores de qualidade, ao mesmo tempo em que propõe a participação de todos da comunidade educativa, mobilizando-os para a garantia de direito das crianças.

Para tratar da questão sobre a garantia dos direitos das crianças, o documento publicado em 1995 que aborda os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 1995), Campos (2009) trata com especial atenção o trabalho com crianças de 0-3 anos e traz pistas de um currículo em ação que viabiliza o respeito a esses direitos, pois:

Procurou abordar os problemas concretos observados e as dificuldades que as equipes de educadoras leigas enfrentavam no cotidiano, comum à maioria das instituições que atendem crianças pequenas das classes populares em todo o país. (CAMPOS; FULLGRAF e WIGGERS, p. 172).

Ao tratar do currículo da educação infantil, as referências oficiais trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009a), apresentam de maneira relevante as concepções para o currículo da educação infantil.

Em seus artigos 3º e 4º, a DCNEI ressalta que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido 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.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Esses artigos fortalecem as concepções mais atuais sobre o papel do espaço de educação infantil e explicita os elementos fundantes e inerentes às práticas pedagógicas com crianças pequenas, considerando-as como sujeito de direitos, alinhados ao que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2000), que surgiu referendando a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) em seus artigos 227 e 228⁸. O documento ainda integra compromissos construídos na área em diferentes momentos históricos, mas articulados em uma visão inovadora e instigante do processo educacional (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

A análise feita por Campos (2009a, p. 4) parece resumir a importância do documento, dizendo que

é um documento lindo que ninguém conhece, pois não é impresso, nem distribuído ou divulgado, mas traz grandes princípios – de

⁸ Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 228 – São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

igualdade, de equidade etc., – que os currículos devem respeitar. Não se pode infringi-los, assim como não se pode infringir a Constituição.

Ainda no âmbito das conquistas no campo da educação brasileira, nos é válido tratar do Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2010b), alvo de muitas polêmicas, emendas e mobilização popular, sendo que, recentemente, uma grande conquista para a educação brasileira tornou-o uma possibilidade de mudança. Precedida pelas conferências estaduais e municipais, em abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE; BRASIL, 2010) diante da temática: “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Contando com efetiva participação de atores sociais, constituiu-se “num espaço democrático de construção de acordo entre atores sociais” (BRASIL, 2010a, p. 9) e apontou perspectivas para a educação brasileira e para a formulação do Plano Nacional de Educação, constituindo-se num grande marco para a história da educação brasileira.

É pertinente observar que o Documento do CONAE propõe ações que dizem respeito ao currículo da educação infantil, visando:

estimular o/a professor/a e a escola a desenvolverem discussões sobre o currículo e sua gestão pedagógica; investigar e analisar as lacunas entre as propostas curriculares; promover discussões, análise e proposição a respeito do currículo, na perspectiva das diferentes linguagens e da diversidade cultural. (BRASIL, 2010a, p.69).

Tal destaque demonstra a preocupação latente com as questões curriculares na educação infantil, que evidencia uma busca de identidade própria para as ações com as crianças pequenas e a necessidade desta temática ser pautada nas discussões de âmbito nacional.

Como resultado das mobilizações, após 17 meses de tramitação na Câmara dos deputados, foi aprovado o documento final do PNE para vigorar no próximo decênio (2011 a 2020). O PNE (BRASIL, 2010b) traz em seu texto 10 diretrizes e 20 metas, que contam com estratégias que objetivam concretizá-las. Também contou com massiva e democrática participação da população para emendas e discussões que o fizessem contemplar as necessidades educacionais brasileiras atuais numa

perspectiva de atender a todos de maneira igualitária. O PNE faz o esforço de trazer referenciais concretos que tratam de mudanças a médio e longo prazo.

Dentre as metas estabelecidas, cabe-nos ressaltar a preocupação com a educação infantil, descrita como primeira meta do documento, em que são apontadas questões relevantes acerca de seu futuro no cenário nacional. Dentre elas, nos é válido destacar a meta e duas das estratégias que dizem respeito à importância de garantir a expansão do atendimento, buscando o padrão de qualidade segundo as diretrizes nacionais aqui apontadas, sem deixar de considerar as especificidades locais e a importância de se aferir a qualidade nos estabelecimentos de educação infantil, partindo também dos padrões nacionais de qualidade.

O texto da primeira Meta prediz que:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos.(BRASIL, 2010b).

E trata como uma das estratégias:

1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.(BRASIL, 2010b).

1.3) Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.(BRASIL, 2010b).

É válido ressaltar que, além da preocupação com o acesso da criança, o novo PNE traz preocupações com a proposta pedagógica, a infraestrutura, dentre outros fatores que visam a qualidade da educação infantil, que enfatizam a obrigatoriedade da criança e suas famílias serem tratadas enquanto sujeitos de direitos.

É importante enfatizar que, ainda que os referenciais oficiais para a educação infantil tratem de maneira igualitária as crianças desta etapa da educação básica, a diferenciação no trato da criança pequena mediante sua condição econômica na sociedade é algo que ainda permanece nos contextos escolares, inclusive na

educação infantil, pois “não basta haver um documento. Ele, por si mesmo, não modifica nenhuma realidade” (CAMPOS, 2009a, p. 5).

Diante deste cenário, cabe-nos, enquanto militantes da educação, reconhecer os avanços no cenário brasileiro sem deixar de olhar amplamente para as conquistas que ainda precisam ser alcançadas e buscar uma proposta curricular que tenha, conforme Malaguzzi (1999, p. 91), “uma compreensão de criança potente, que se relaciona com seu meio social e cultural, que é capaz, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas”, buscando que esta concepção não se reflita apenas nos currículos prescritos, mas também nas ações com todas as crianças da primeira infância, contrapondo-se ao histórico desigual que as crianças de diferentes origens sociais tiveram em nosso país, assunto este a ser explorado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3. CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 São Paulo e a educação infantil diante das realidades socioeconômicas diversas

Para caracterizar o universo desta pesquisa, acreditamos ser necessário abordar alguns aspectos que dizem respeito à cidade de São Paulo, afinal:

A investigação não pode detalhar empiricamente os elementos de uma organização como a escola ou identificar condutas discretas dentro de um ato de ensino [...] sem considerar ao mesmo tempo questões sobre o contexto no qual se produz. (POPKEWITZ, 1996 apud SACRISTÁN, 2000, p.203).

A maior metrópole brasileira traz consigo uma diversidade de culturas e acolhe pessoas que migraram de diversas regiões do país, na maioria das vezes em busca das ofertas de emprego, considerando que a cidade concentra grande parte da riqueza nacional.

O histórico de organização e crescimento da cidade de São Paulo aconteceu de maneira rápida e desordenada, criando as condições para o cenário atual, com grandes diferenças sociais. Na mesma cidade, é possível encontrar os mais variados cenários econômicos e sociais.

Atualmente, de acordo com o Censo 2010, a cidade possui 11.253.503 habitantes, e encontra-se dividida por zonas, sendo elas: leste, oeste, sul, norte e centro. Essas grandes regiões em que está dividida a cidade são cenários completamente diferentes que compõem o mesmo mapa. Há uma grande concentração de políticas públicas em alguns bairros da cidade enquanto outros acolhem um número excessivo de pessoas e poucos investimentos em políticas públicas de qualidade. É fácil perceber neste cenário que as oportunidades são imensamente diferentes, dentre elas o direito à educação de qualidade.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, há em São Paulo 2.015 escolas de educação infantil e uma demanda, mesurada até março/2012, de 123.560 crianças para a creche e 7.474 para a pré-escola. O fato de a pré-escola paulistana ser ofertada pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem em três turnos diferentes de meio período cada, justifica o

número menor de demanda reprimida, enquanto a creche atende as crianças em período integral e, conseqüentemente, abrange um número menor de atendimentos.

Para que a criança possa ingressar na fila de espera de creches e Centros de Educação Infantil (CEIs) diretamente administrados pela Prefeitura ou conveniados a uma instituição, chamados de centros de Educação infantil Conveniados ou em EMEIs, a prefeitura dispõe de um sistema chamado Escola On-Line (EOL). Uma vez cadastrada, a criança fica na lista de espera das unidades próximas à residência dela. Porém, devido à demanda excessiva, existe um grande tempo de espera para as crianças ingressarem na educação infantil. Este cenário, ainda que demande um longo caminho a percorrer, é fruto da luta por creches na cidade de São Paulo.

Uma rede com tamanha expressividade conta com um histórico de atendimento “importante, não só para a cidade, como também pelo papel disseminador que ela tem desempenhado junto aos demais municípios e até outros estados do país.” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991, p.7).

Como citado no capítulo anterior, na década de 70, a concepção de educação compensatória tratava de direcionar a educação em creches e pré-escolas às crianças de famílias mais pobres. Foi quando:

As secretarias de Educação e Bem-Estar adotam novas posturas para seu trabalho com a criança pequena: os parques infantis passam a ser chamados de Escolas Municipais de Educação Infantil –EMEIs com o objetivo de preparação para o 1º grau, atendendo crianças de 4 a 6 anos em dois períodos diários. (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991, p.7).

Dentre os movimentos sociais que surgiram com o processo de abertura política no Brasil após o período ditatorial iniciado com Golpe Militar de 1964, um de extrema importância para as conquistas atuais no âmbito da educação infantil foi o Movimento da Luta por Creches, caracterizado por integrar “as lutas de diferentes bairros.” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991, p. 9). “Quando os movimentos sociais começaram a se intensificar e ganhar mais notoriedade uma das reivindicações que aparece com força nos bairros populares das grandes cidades é a creche.” (CAMPOS, 1999, p. 121). A articulação ocorrida nos Congressos da Mulher Paulista, que aconteciam anualmente desde 1979, tornou o movimento com

um caráter estruturado, deixando as reivindicações mais concisas e com “uma orientação ideológica mais nítida” (CAMPOS, 1999, p.9).

De acordo com Rosemberg, Campos e Haddad (1991), para as mulheres dos bairros mais pobres, surgiram iniciativas locais em que a população passou a organizar suas próprias “creches”. Algumas dessas iniciativas tiveram subsídios do governo, que conveniou entidades organizadas pela comunidade, não apenas as de Instituições filantrópicas como previam o estabelecimento de critérios para convênios, mas também tiveram subsídios, os espaços de iniciativas populares. Tal iniciativa “operou uma mudança significativa no perfil das creches conveniadas.” (p.8).

Logo após o início do movimento, em 1979, a prefeitura assumiu a responsabilidade de construir uma rede de creches diretamente administradas por ela.

Além do Movimento de Luta por Creches, houve uma mobilização em prol da melhoria dos convênios com a prefeitura. Fruto desta mobilização, ocorreu um aumento da renda *per capita* repassada pela prefeitura, que passou a abranger todas as crianças atendidas pelos estabelecimentos conveniados.

Na década de 80, resultado da Mobilização do Movimento Luta por Creches, houve uma expansão da rede de creches diretas⁹, porém não aconteceu a continuidade da ampliação, pois os custos com as construções e manutenção eram considerados altos e o crescimento foi desacelerado.

Apenas no ano de 2001, as creches deixaram de fazer parte da Secretaria de Assistência Social (SAS) para serem de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo que durante 4 anos o acompanhamento foi compartilhado entre essas duas secretarias.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), deixando clara a responsabilidade dos municípios em atender a educação infantil, a cidade enfrenta grandes desafios na garantia de abarcar as necessidades da população de 0-5 anos. Uma das saídas encontradas para garantir este atendimento é a ampliação da rede de creches conveniadas, por possibilitarem um baixo custo e abrangerem uma maior parte da população, se comparadas às creches diretas.

⁹ São consideradas creches diretas aquelas que são geridas diretamente pela prefeitura, ao contrário das conveniadas, que contam com a parceria entre ONGS e movimentos sociais e prefeitura.

Atualmente, a cidade de São Paulo conta com a maior rede de educação infantil do país, sendo que a maior parte (80%) do atendimento é feita pela rede conveniada¹⁰. Ainda que se obtenha uma abrangência maior de atendimentos através da rede conveniada, é fato que também há uma grande perda de qualidade na maioria dos estabelecimentos que atendem nesta modalidade, pois o investimento financeiro é menor e a formação dos profissionais também. Diante deste cenário, nos é lícito afirmar que há diferenças mesmo dentre os atendimentos que estão sob responsabilidade municipal.

3.1.1 Cenário dos bairros das escolas pesquisadas

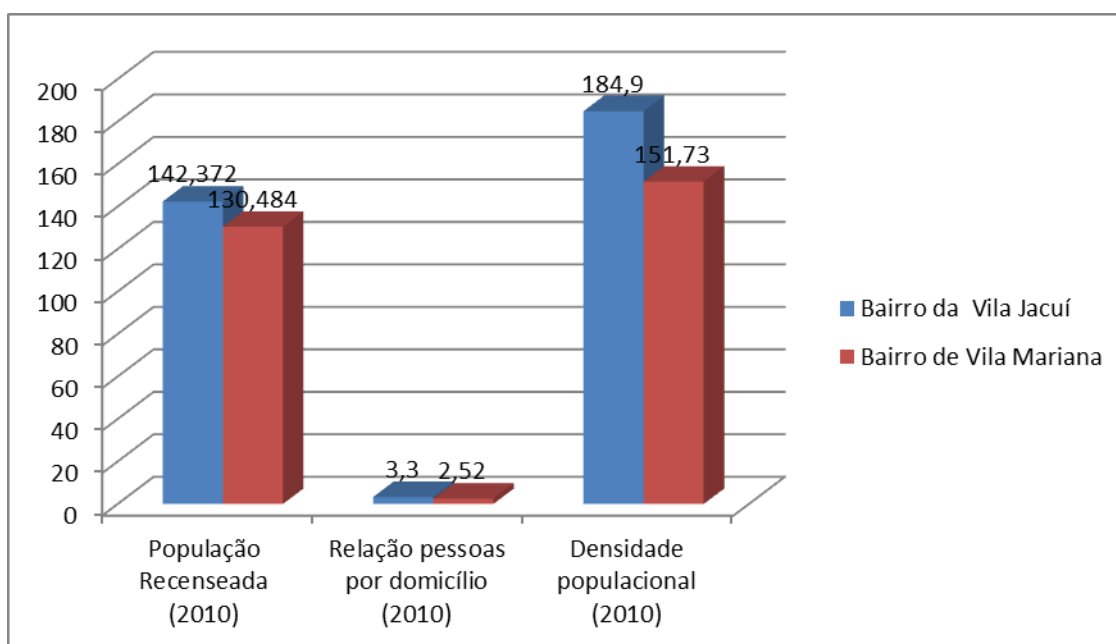
A proposta da pesquisa para verificar quais são as concepções e práticas na educação infantil, partindo de um mesmo currículo realizado em realidades sociais diferentes na cidade de São Paulo, mostrou-nos a necessidade de caracterizar os dois bairros distintos onde estão localizadas as duas escolas mantidas pela mesma instituição pesquisada.

Em uma delas, o atendimento é feito em convênio com a prefeitura de São Paulo, porém o espaço é de responsabilidade da instituição pesquisada, e o prédio fica localizado em um bairro do Distrito de Vila Jacuí, zona leste de São Paulo. Já a escola particular, mantida pela mesma Instituição, fica localizada no bairro da Vila Mariana, zona sul da mesma cidade.

Há grandes diferenças culturais, econômicas, sociais e estruturais entre os dois bairros. No gráfico abaixo, fazemos uma síntese dos dados encontrados a respeito da demografia dos dois bairros.

¹⁰Portal da Secretaria Municipal de Educação da cidades de São Paulo. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=26&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

Gráfico1 – Demografia dos bairros pesquisados



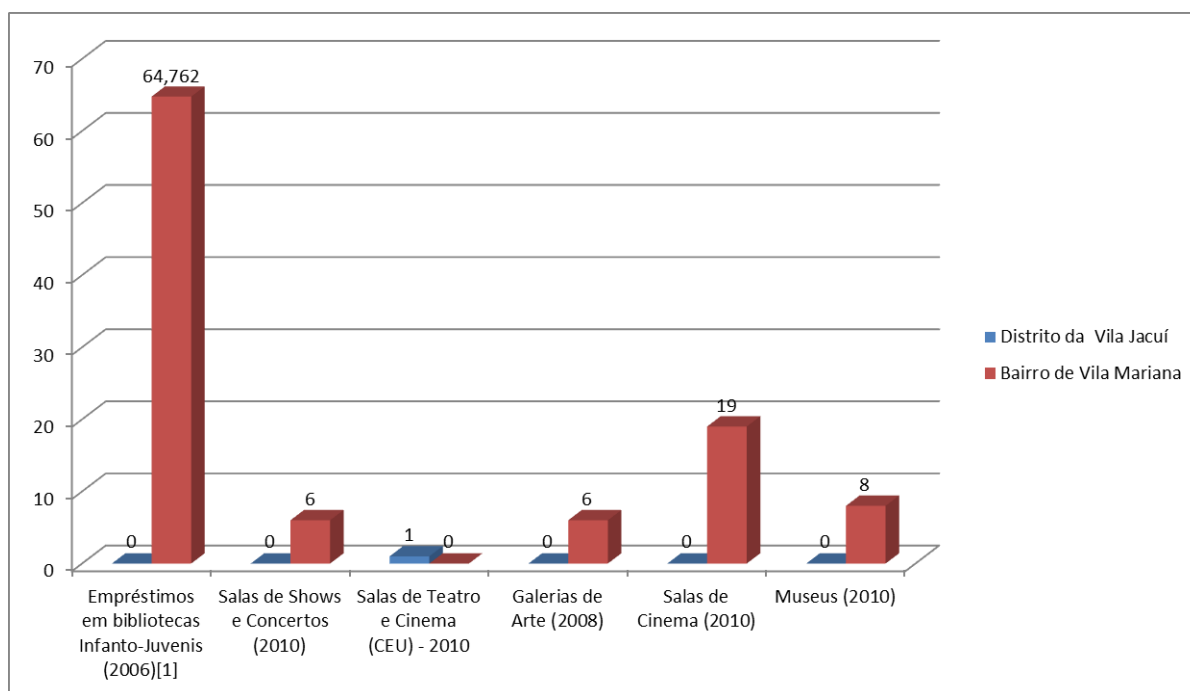
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE – Censos Demográficos de 1980,1991,2000 e 2010

Os dados demográficos apontam que há uma diferença de 11.888 pessoas entre os dois bairros, porém, no Bairro da Vila Jacuí, há uma concentração maior de pessoas no mesmo espaço, tendo em vista que a relação de pessoas por domicílio e a densidade populacional são maiores.

Quando tratamos de acesso a espaços ou serviços culturais, podemos evidenciar a diferença entre os dois bairros da mesma cidade, visto que o bairro de Vila Mariana tem à disposição bibliotecas, galerias de arte, salas de cinema e museus, enquanto o bairro da Vila Jacuí não possui nenhum desses itens¹¹.

¹¹ Os dados de empréstimos em bibliotecas infantis de 2006 não considera a biblioteca presente dentro da escola pesquisada, que, segundo informações da bibliotecária local, realiza cerca de 1.500 empréstimos à comunidade.

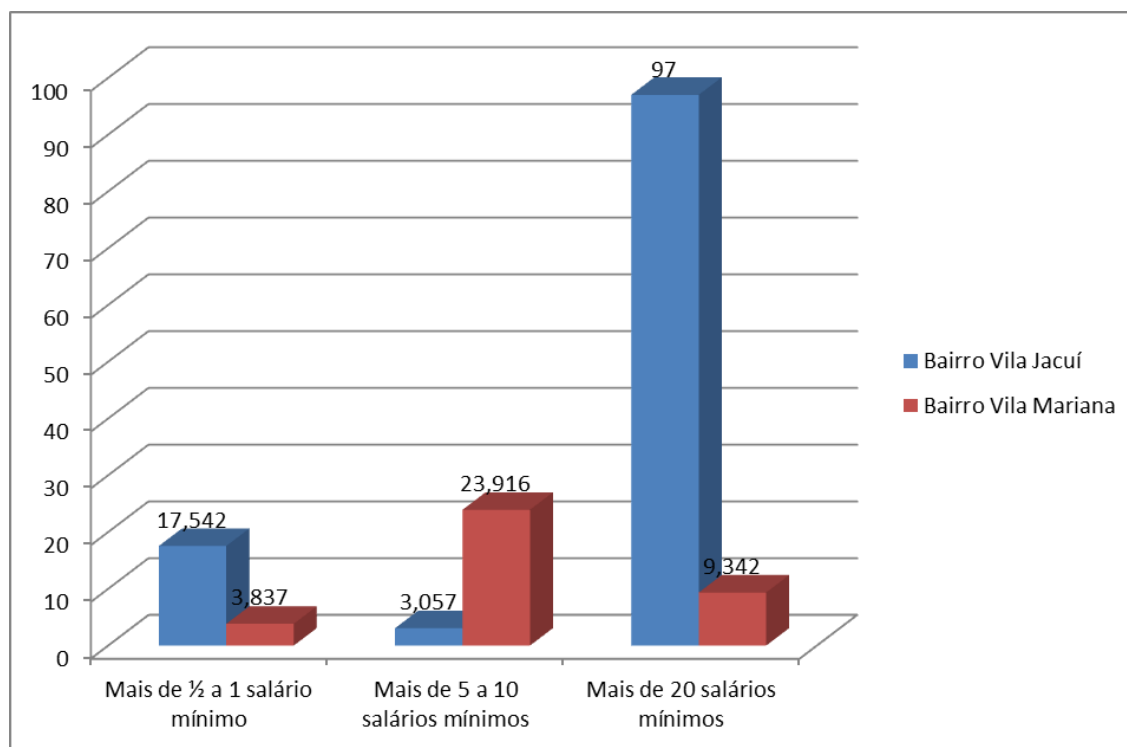
Gráfico 2 – Cultura nos bairros pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Secretaria Municipal de Cultura / SMC – Departamento de Bibliotecas, Secretaria Municipal de Cultura / Guia da Folha de São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura – SMC

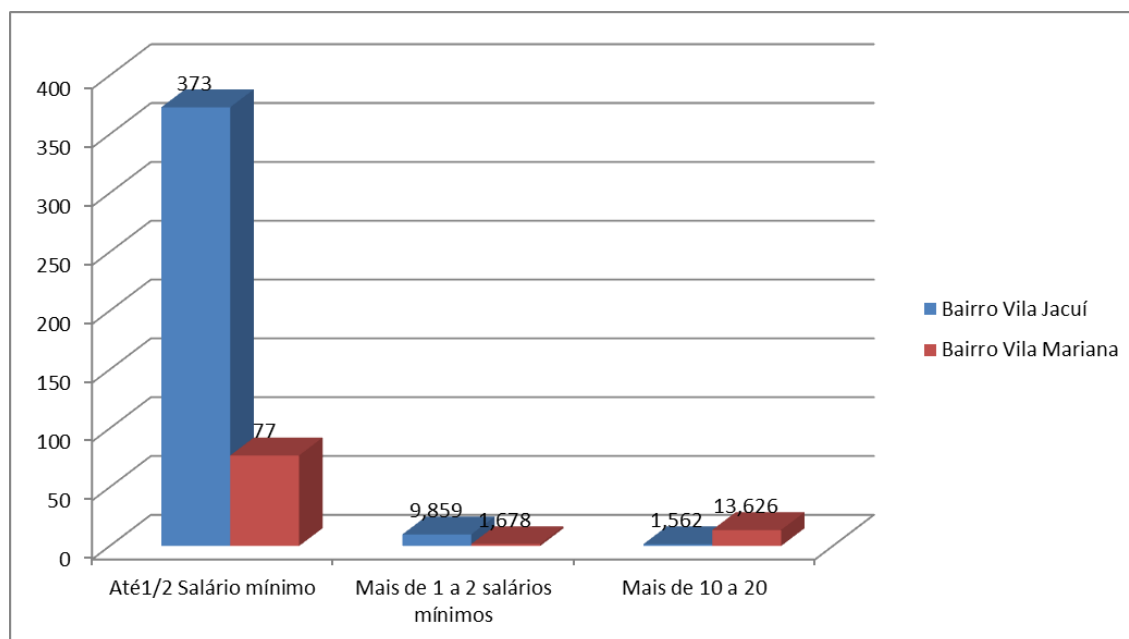
Quando os dados dizem respeito à situação econômica dos dois bairros, as diferenças se tornam abissais. Enquanto no bairro Vila Jacuí a grande concentração salarial está na faixa do $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo, com 17.542 pessoas, no bairro Vila Mariana a grande concentração está na faixa de 5 a 10 salários mínimos, abrangendo 23.916 pessoas contra 3.057 do bairro Jacuí. É quase inexpressível a quantidade de pessoas do bairro Jacuí com mais de 20 salários mínimos (97). Em contrapartida, o outro bairro possui um número considerável (9.342).

Gráfico 3 – Rendimento nominal mensal



Fonte: Elaborado pela autora a partir do IBGE, Censo Demográfico 2010

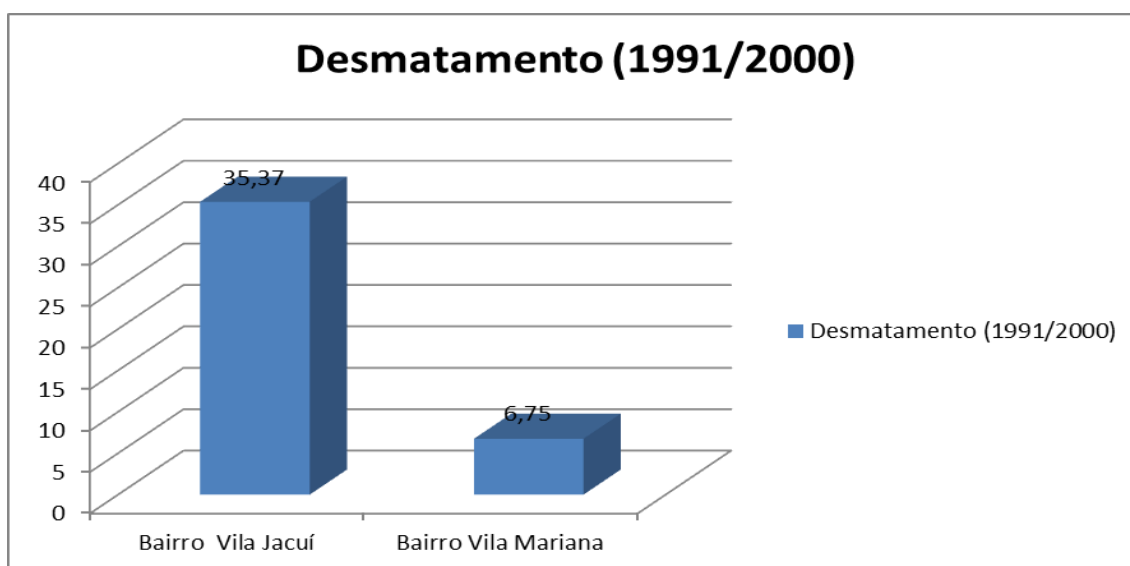
Gráfico 4 –Domicílios por faixa de rendimento em salários mínimos (2010)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do IBGE, Censo Demográfico 2010

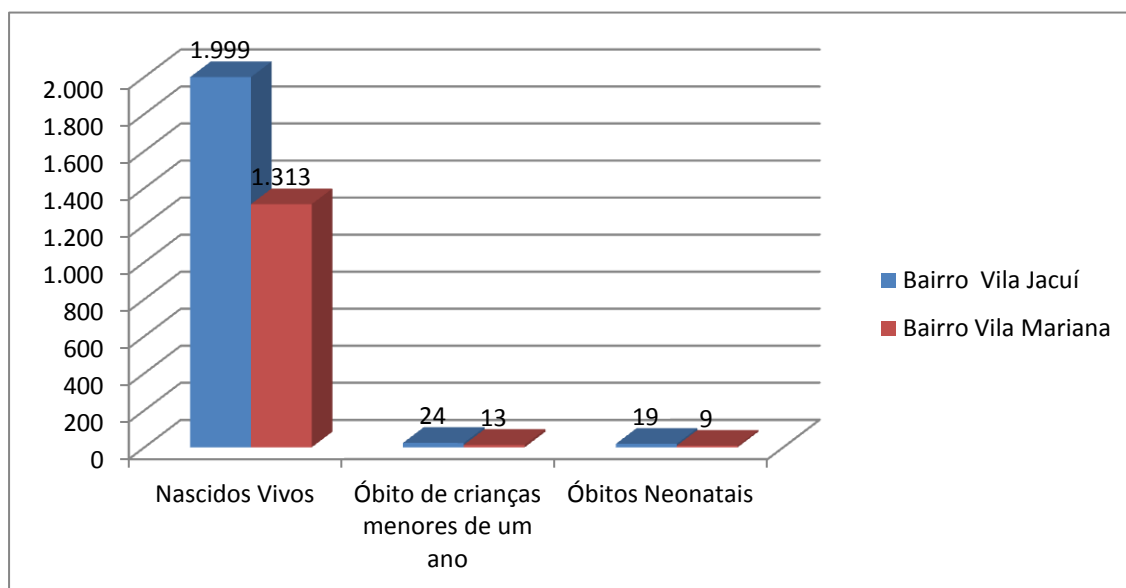
A relação com o meio ambiente também pode ser vista como um indicador da desigualdade social. O cenário dos bairros deixa evidente que na Vila Jacuí a proporção de áreas verdes é bem menor que em Vila Mariana. O gráfico abaixo traduz em números os hectares de desmatamento que evidenciam este cenário.

Gráfico 5 – Meio ambiente dos bairros pesquisados



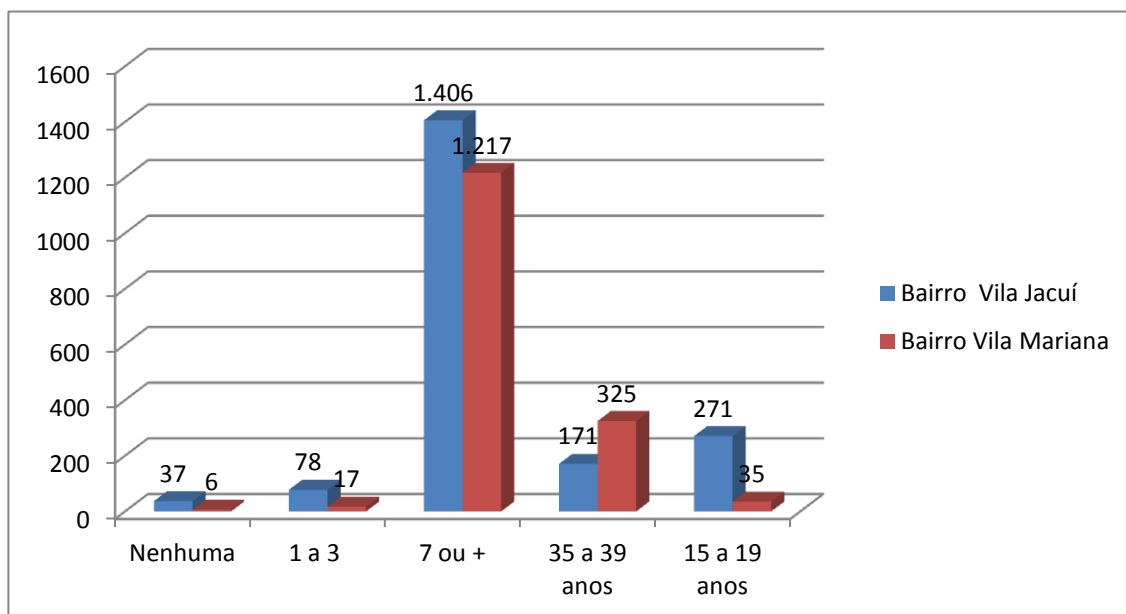
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente – SVMA

Gráfico 6 – Saúde nos bairros pesquisados: Taxa de mortalidade infantil



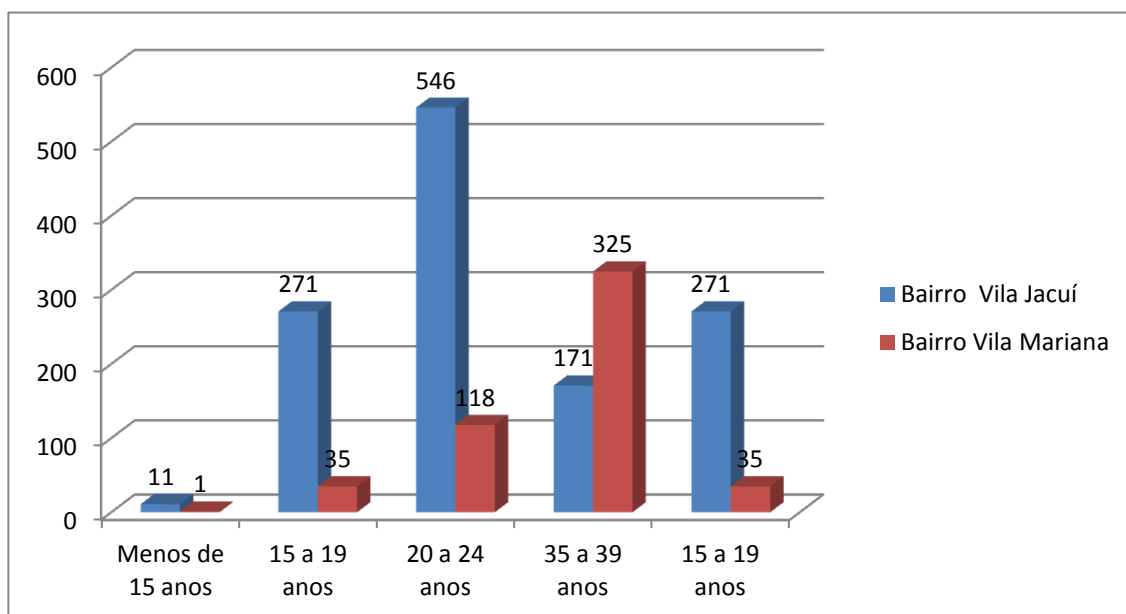
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados/ SEADE

Gráfico 7 – Saúde nos bairros pesquisados: Nascidos vivos e número de consultas pré-natal



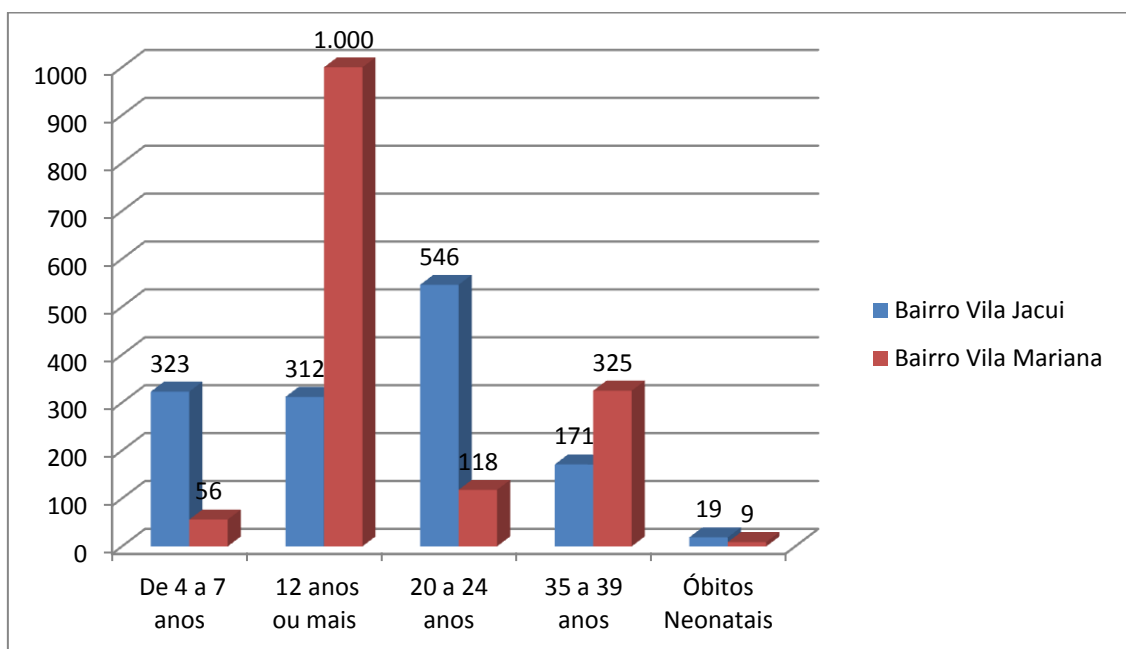
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos/SINASC e Secretaria Municipal da Saúde/SMS

Gráfico 8 – Saúde nos bairros pesquisados: Nascidos vivos e faixa etária das mães



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos/SINASC e Secretaria Municipal da Saúde/SMS

Gráfico 9 – Saúde nos bairros pesquisados: Nascidos vivos e escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos/SINASC e Secretaria Municipal da Saúde/SMS

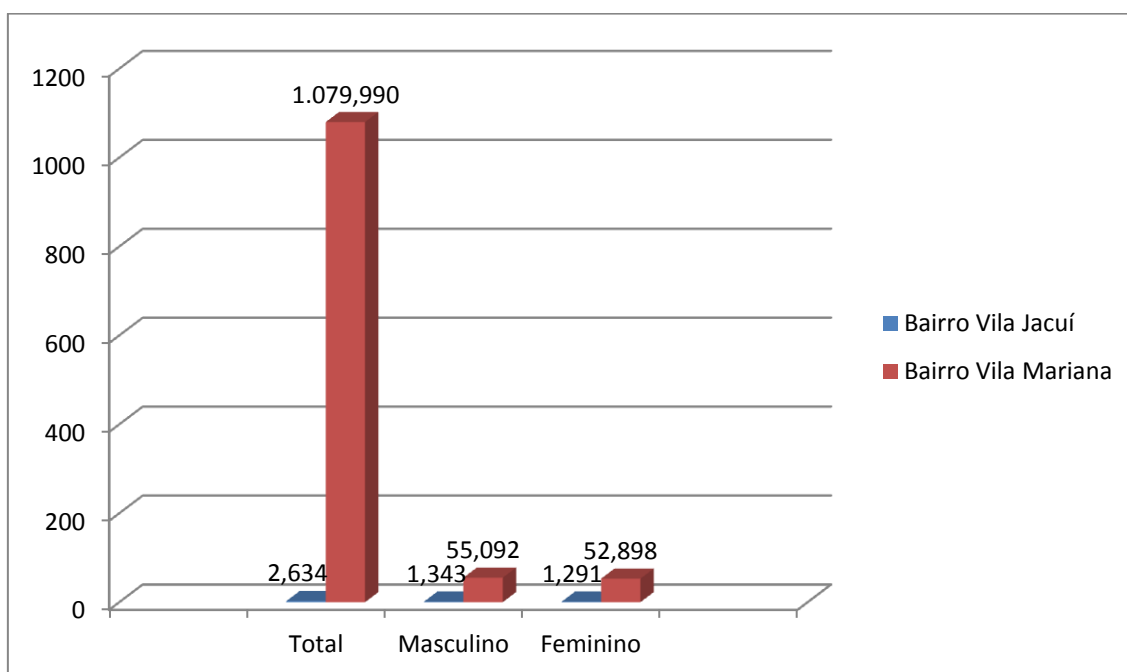
O gráfico referente aos dados relacionados à saúde demonstra que há um número maior de nascimentos no bairro Vila Jacuí comparados aos do bairro Vila Mariana. Em contrapartida, os óbitos de crianças recém-nascidas e maiores de um ano são maiores também, talvez por evidenciarem, inclusive, a diferença nos tratamentos médicos oferecidos nos dois bairros. O número de consultas pré-natal não apresenta grandes diferenças se comparados entre si, demonstrando que, provavelmente, há investimentos nesta área.

Os dados que fazem referência à idade das mulheres grávidas demonstram um grande número de mulheres grávidas no bairro Vila Jacuí (271) e um número bem menor no bairro Vila Mariana (35). É válido ressaltar que essas futuras mães serão também futuras famílias a frequentarem a creche e pré-escola da região, e esta situação, conseqüentemente, acarreta influências na educação das crianças, filhos e filhas de mães adolescentes.

No item referente à escolaridade da mãe, também há alarmante diferença, em que cerca de 1.000 mulheres possuem 12 ou mais de escolaridade no bairro Vila Mariana, enquanto apenas 312 têm esta mesma condição na Vila Jacuí.

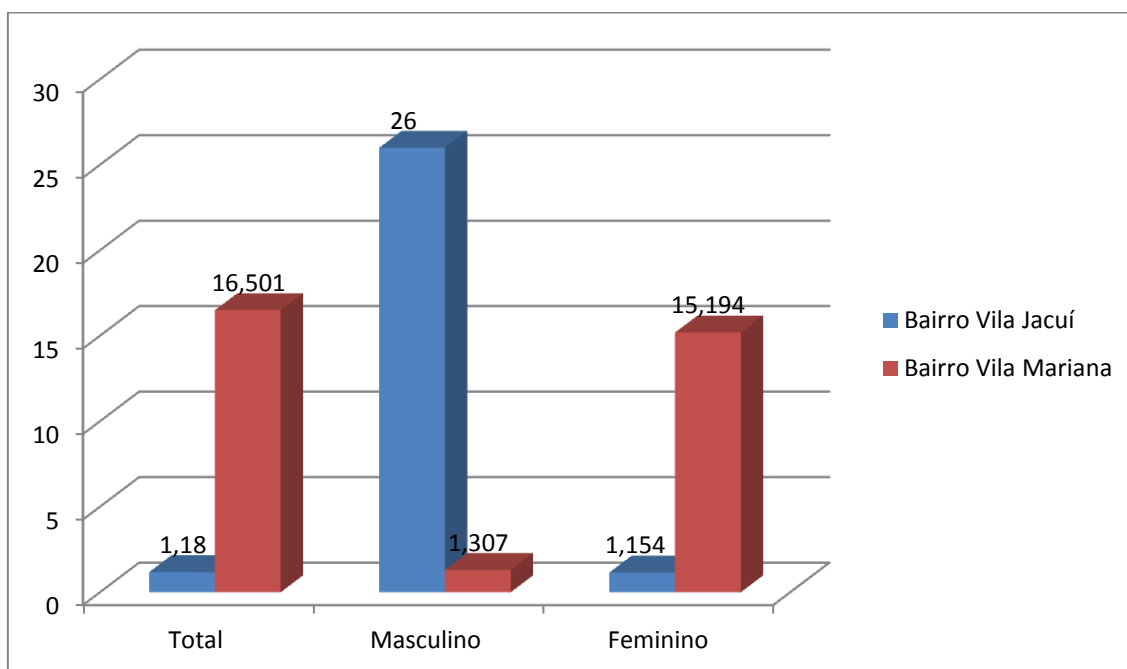
A situação referente ao emprego nos dois bairros indica mais uma vez as discrepâncias sociais. Os dados demonstram que a maior parte da população da Vila Jacuí não possui emprego formal no setor de serviços e de construção civil. Um dado curioso é o número de mulheres empregadas no setor de construção civil nos dois bairros, que é consideravelmente maior que o número de homens.

Gráfico 10 – Emprego nos bairros pesquisados: Empregos formais no setor de serviços, segundo gênero (2010)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Ministério do Trabalho e Emprego. Relação Anual de Informações Sociais – Rais

Gráfico 11 –Empregos formais no setor de construção civil, segundo gênero (2010)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Ministério do Trabalho e Emprego. Relação Anual de Informações Sociais – Rais

Nestas relações estabelecidas pelos dados estatísticos, podemos perceber concretamente de que maneira estão distribuídos os recursos e investimentos na cidade de São Paulo. A população dos bairros periféricos sofre pela ausência de políticas públicas que garantam desde as questões de sobrevivência como a saúde, o trabalho, os direitos de acesso à cultura e educação. O currículo inserido em qualquer um desses dois ambientes não poderá desconsiderar tamanhas especificidades dentro da mesma cidade, e tratar da mesma maneira é ignorar relevantes influências externas nos processos educativos. Portanto, um currículo que expresse ideias e concepções para duas realidades tão distintas deve ser aberto, flexível e construído de maneira coletiva.

3.2 Análise documental do currículo da instituição pesquisada

A escolha da referida instituição deu-se pelas peculiaridades que ela traz no atendimento das discrepantes realidades e por oportunizar que as diferentes crianças tenham acesso a uma proposta educativa pensada para todos da primeira infância.

A pesquisa foi realizada em duas escolas diferentes, mas geridas pela mesma instituição. Esta instituição traz consigo uma história relevante e significativa para a educação, confessional católica, carregando elementos que potencializam as relações humanas e solidárias, visto que o principal foco de atendimento são as crianças pobres, buscando incidir nessa problemática por meio da educação. Sua atuação acontece em diversos países e se organiza por meio de províncias¹², que, por sua vez, possuem certa independência no que diz respeito à organização do currículo em atendimento mais específicos, como na educação infantil.

Além de diversos documentos e publicações que visam nortear as ações educativas nas unidades sociais e particulares¹³ geridas pela instituição pesquisada, existe um documento curricular proposto para todos os espaços educativos das escolas brasileiras desta instituição que trata de maneira mais abrangente as concepções institucionais.

Para esta pesquisa, optamos por abordar especificamente o currículo para a educação infantil que abrange as unidades presentes nos estados de Santa Catarina, São Paulo, Paraná e no Distrito Federal. O grupo que construiu esta proposta curricular, formado de maneira representativa, foi criado em 2001, por profissionais que atuavam nas escolas da educação infantil e também nas áreas da diretoria.

A ideia de construção deste novo currículo teve a intenção de significação das práticas já consolidadas nas escolas. A reflexão inicial para o processo de busca de outra proposta curricular surgiu de um ideal de sociedade, com concepções, ideias e ideias que balizariam as práticas, portanto, independente do contexto em que este currículo iria se inserir, os objetivos de formação do ser humano seriam os mesmos na proposta curricular.

O documento buscou uma maneira de revitalização da educação infantil e tratou de construir coletivamente outra maneira de trabalhar, a partir de leituras, formações e documentos escritos, pois as pessoas que habitavam a instituição naquele espaço e tempo perceberam que, diante das mudanças nas práticas

¹² Organização regional que agrupa alguns estados do país.

¹³ Entende-se por unidades os espaços educativos que atendem crianças e adolescentes por meio das escolas particulares e das escolas que atendem educação formal e não formal gratuitamente e são subsidiadas pela instituição e/ou conveniadas aos municípios onde estão presentes.

curriculares em outros espaços educacionais e os avanços nos estudos e os novos cenários da educação infantil, a proposta anterior já não contemplava mais com coerência o que se esperava para a primeira infância.

Enquanto proposta curricular, a instituição pesquisada se propõe, nesse documento, a traçar as concepções que precisam permear as práticas cotidianas, partindo de reflexões que envolvam não só a psicologia, mas as demais áreas de conhecimento, como: filosofia, sociologia, linguística, dentre outras.

O currículo proposto é denominado como “em movimento”, ou seja, um currículo que está em constante mudança e transformação, de modo a atender as especificidades de cada espaço e de cada tempo, possibilitando novas contribuições e novos olhares para a educação infantil.

O documento se coloca como um marcador de uma trajetória que tem seu passado e se modificará no futuro enquanto uma proposta que respeita as infâncias e precisa ser considerado como um texto que trata da política curricular para a educação infantil e que, localmente, as unidades precisam fazer a construção de seus currículos sem negar aquilo que este documento traz como proposta maior.

Diante deste contexto, o documento curricular traz alguns elementos importantes, tratados de maneira abrangente e de acordo com o documento, passíveis de serem flexibilizados conforme as necessidades locais. Alguns desses conceitos iremos expor de maneira extremamente sucinta, visando o entendimento por meio de um panorama amplo da proposta nos pontos subsequentes.

Concepção de criança e infância: as crianças são vistas pelos adultos, pelas concepções de quem as desconhecem. Para romper com esta prática, é necessário enxergá-las em suas potencialidades, tratando-as como seres capazes de participar ativamente das questões que as envolvam, enquanto sujeitos de direitos e que precisam ser ouvidas e consideradas em suas opiniões, como pessoas que têm o que dizer. A infância é tratada como um espaço e tempo de construção das culturas infantis, onde e quando elas produzem os seus conhecimentos, cultura, ideias, opiniões e questionamentos sobre a realidade.

Contrapondo-se à disciplinarização presente em alguns processos educativos que desconsideram as potencialidades da criança, a proposta curricular traz a ideia de escola como lugar da cidadania que visa o progresso do bem-estar social por

meio do diálogo, baseada nos relacionamentos e na ética de um encontro, expressão utilizada por Dalbergh, Moss e Pence (2003), que trata da possibilidade de enxergar o Outro como igual ou diferente.

A concepção de currículo:para além de compreender o currículo como uma listagemde conteúdos e matérias, seu entendimento perpassa a ideia de que ele traz a posição que ocupamos no espaço educativo, as intencionalidades, concepções e desejos de quem o constrói.

Percebendo o currículo numa perspectiva técnica, ética, estética e política,a nova concepção veio no intuito de romper com as antigas disciplinas que compunham as práticas da educação infantil da instituição. Propõe-se nesta organização curricular algo aberto às possibilidades que surgem no cotidiano da educação infantil, mesmo que planejado, mas sem roteiros fixos atuando como inspirador das práticas.

As dimensões do currículo:diante desta concepção de currículo, o documento se organiza por grandes dimensões, que são eixos condutores e precisam permear as práticas educativas da primeira infância, garantindo um espaço mais amplo de discussão do que as disciplinas em si, pois permitem diversas ressignificações e abertura para novos contextos. Tratadas pelo documento como significados estruturadores, as dimensões selecionadas para este currículo foram: acolhida e relações solidárias, religiosidade, investigação, consciência planetária e criação que se interligam e não podem ser enxergadas isoladamente. Os conteúdos emergem dessas dimensões de acordo com a realidade tratada.

A dimensão da consciência planetária objetiva formar cidadãos que cuidem do planeta. Tal temática é necessária e emerge das atuais necessidades de nossa sociedade. Assim, incluí-la como importante demonstra preocupação e comprometimento ativo com o outro e com o futuro.

A dimensão denominada como acolhida e relações solidárias potencializa a ideia do ser humano, que se faz por meio das outras pessoas que o cercam. Cuida para que esta relação aconteça de maneira respeitosa, comprometida com o outro, acolhedora e sensível numa relação de troca e aprendizado nas relações humanas. Preconiza-se, nesta dimensão, a prática da escuta, não só do que é audível, mas das entrelinhas e significados ocultos que os outros trazem nestas relações,

valorizando os saberes das crianças e suas contribuições no processo educativo. Pensar em “relações solidárias” implica em pensar a solidariedade enquanto ação em prol do outro sem que se enxergue esta prática de maneira assistencialista.

A dimensão da religiosidade considera que o ser humano tem uma transcendentalidade imanente e, para que se alcance uma educação na perspectiva da integralidade (sujeito visto em todos os aspectos), é necessária a educação do espírito. Mesmo se tratando de uma instituição católica, a prioridade nesta dimensão não é tratar da religião institucionalizada, sendo este apenas um dos vieses desta dimensão, mas comprometer-se em garantir experiências e entendimentos das relações com o sagrado para que se conquiste a sensibilidade e o respeito à diversidade religiosa.

A dimensão da criação considerada como um aspecto da cultura infantil defende a ideia de tornar real algo que antes não existia por meio da expressão de ideias, sentimentos, desejos e necessidades por meio da conexão de coisas já conhecidas. A capacidade criadora está diretamente relacionada às possibilidades que um ser humano teve de exercê-la, tendo claro que o ambiente em que a criança está inserida e as relações que ela estabelece nele serão fatores determinantes para a garantia desta dimensão.

Por fim, a dimensão da investigação traz consigo a superação de uma educação transmissora de informações e passa a considerar o indivíduo em suas capacidades de construir e buscar seus conhecimentos mediados pela atuação da professora. Nesta dimensão, a busca é pela valorização das ações das crianças, considerando seus questionamentos, colocações, hipóteses, dentre tantas contribuições passíveis de acontecerem num espaço educativo.

Pedagogia de projetos: entendido como uma atitude que deve perpassar todas as ações na educação infantil, o documento curricular denomina de “projetualidade” o ato de buscar hipóteses e confirmações para elas, aprofundar o que está sendo pesquisado pelo grupo de crianças, dando ênfase para as possibilidades cotidianas de potenciais projetos ou atitudes que fortaleçam a dimensão investigativa e criadora, por meio de conteúdos significativos que podem partir do interesse do grupo de crianças, de uma necessidade observada pela professora ou da instituição, necessitando ser avaliado e planejado em todas as suas etapas.

Múltiplas linguagens: a utilização de apenas uma linguagem limita a produção de sentidos sobre um determinado assunto, objeto ou temática. Pensando em ampliar as possibilidades de significar o mundo é que a proposta de trabalhar com as múltiplas linguagens traz consigo o exercício de trabalhar na educação infantil, explorando as infinitas possibilidades de expressão do ser humano. É pela linguagem que nos comunicamos e por meio delas podemos alcançar diversas maneiras de expressão, pois ela existe para substituir algo que é real, concreto ou até mesmo um sentimento ou ideia. Algumas das múltiplas linguagens são sugeridas no documento, como: linguagem corporal, do tato, dos sabores, do computador, dos jogos, dentre outros.

As múltiplas linguagens possibilitam, além do aumento do repertório de conhecimentos que a criança traz consigo, uma produção de significados dela com o mundo, e, de acordo com o documento, uma abordagem por meio das múltiplas linguagens oferece maior proximidade da totalidade.

Organização do tempo: a proposta é pensar no tempo da educação infantil de maneira flexível, respeitando também o tempo das crianças. Nas ações cotidianas, é possível tanto dar espaço para as expressões infantis como abreviar as possibilidades de vivências das crianças. Tal situação dependerá, como um dos fatores influenciadores, da organização do tempo. Sua estruturação se faz necessária para marcar os tempos, organizar as ações num espaço coletivo e permitir que as crianças compreendam seu cotidiano, mas, na medida em que a professora percebe a necessidade do grupo de flexibilizar o tempo, existe a possibilidade de replanejamento, priorizando o tempo da criança e não do relógio, tornando as ações menos previsíveis e organizadas de acordo com as individualidades e interesses das crianças.

Espaço de aprendizagem: considerado não somente o espaço físico, propõe-se pensar nele como tudo que o compõe: o lugar, os materiais, as cores, as relações que nele se estabelecem etc. No espaço, é possível enxergar as concepções, as relações de trabalho, a postura da professora, dentre tantos elementos passíveis de transmitirem e concretizarem ideias. O espaço contém alma, que se compõe pelas coisas imateriais, as relações, a afetividade, as possibilidades de utilização e de encontros com o outro. O espaço também é composto pelo corpo, que diz respeito à

maneira como está estruturado fisicamente, e precisa incentivar a autonomia das crianças, a criatividade e a organização, refletindo a ideia dos que nele habitam.

Os sentidos do espaço nos remetem às formas como são utilizadas a luz, as cores, os objetos de sensação tátil, o aroma e o som, que, juntos e explorados em suas múltiplas possibilidades, agregam às experiências educativas e fortalecem o trabalho com as dimensões do currículo.

Letramento com alfabetização: o currículo sempre enfatiza a ideia de não criar na educação infantil uma preparação disciplinalizadora para o ensino fundamental. Na questão da alfabetização, que tantas vezes é enfatizada nas práticas com as crianças pequenas, a proposta traz a ideia de letramento com alfabetização, numa perspectiva de despertar na criança a necessidade e a vontade de escrever, tratando este processo como uma construção cultural e social, enxergando o letramento como uma maneira de propiciar a ela o entendimento sobre a função social da escrita, mas não como o elemento mais importante do currículo.

Documentação pedagógica: a partir da prática de registro e reflexão sobre este registro é que as professoras podem reconstruir e pesquisar sobre suas práticas por meio das observações e construções da documentação pedagógica, deixando a possibilidade de tornar visível o trabalho realizado em sala com o grupo de crianças, reconstruí-lo de outras maneiras e ampliando as possibilidades de fazer a educação infantil. Partindo destes pressupostos, a documentação pedagógica ocupa um lugar fundamental no processo formativo das professoras e numa escuta do grupo de crianças, tratando esta memória como uma maneira de ter, de forma concreta e visível, a sua história e as possibilidades de novas ações.

Comunidade educativa: a escola vista como um local de partilhas transforma seu cotidiano num conjunto de ações influenciadas por todos os atores que compõem o espaço educativo, numa perspectiva de cooperação entre todos. É necessário, para que se crie este espírito de comunidade, a abertura da escola para viabilizar a participação das famílias, parceiros, funcionários, crianças e adultos, que, juntos, encontram um espaço onde são escutados e suas opiniões levadas em consideração.

Professoras da educação infantil: almeja-se que os profissionais que atuam com a primeira infância da instituição pesquisada, além de formação acadêmica,

apropriem-se da proposta do projeto educativo curricular e sejam, de fato, pesquisadores em busca da melhoria constante do atendimento às crianças. Propõe-se também uma sensibilidade no trabalho e que também partilhe dos valores institucionais de solidariedade, partilha, participação, ética e reflexão e pesquisa constantes.

O documento traz, de maneira muito mais aprofundada, todos os aspectos elencados neste capítulo e deixa claro as possibilidades abrangentes enquanto proposta curricular. As propostas que emanam do currículo apresentam recomendações a serem utilizadas e alinhadas às realidades locais de cada escola, questões a respeito de como se pretende organizar o traçado dessas diretrizes e que, para tanto, se fazem necessários constantes estudos e reflexões acerca do documento. Estão expostas também no documento as questões individuais que cada profissional traz consigo, como: juízos de valor, preconceitos, visões particulares e ideologias que podem influenciar as práticas, além do cuidado que se precisa ter para não fixar rótulos e ideias preconcebidas acerca da proposta.

É uma proposta bem articulada e contempla múltiplas possibilidades de entender e praticar a educação infantil. Considera os sujeitos crianças nas suas especificidades e garante que a escuta dos pequenos seja uma prática constante nas instituições que atendem. A poética da escrita do documento traz muito de como se entende o ato de educar e transfere para as páginas do livro, em que está escrito o currículo, o encantamento do trabalho docente. Complexo e abrangente, necessita de muito estudo e reflexão para ser entendido, fator este que talvez deixe o currículo passível de muitas interpretações, mas que, de fato, expressa as ideias de uma construção coletiva e intencional.

3.3 Características das escolas pesquisadas

As duas escolas pesquisadas, aqui denominadas Alfa e Delta, como garantia de anonimato, trazem uma riqueza de diversidade e semelhanças que se entrecruzam e produzem diversas sensações para quem de fora faz a leitura dos espaços e das relações lá estabelecidas. Algumas questões ficaram muito fortes na caracterização dos dois locais pesquisados. Uma delas é a questão da organização

dos espaços, pois não só as falas nos contam histórias, como também os espaços contam muito sobre as práticas e as relações estabelecidas num ambiente educativo.

As duas escolas pesquisadas trazem em suas paredes, chão, teto e mobiliários as marcas da educação infantil que, os que habitam lá acreditam. Conforme Malaguzzi (1999, p. 157 apud GANDINI, 1999), “Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele”. Assim também se constrói a cultura de cada escola (BRITO, 2011).

O objetivo da pesquisa não é compor a relação das escolas comparando os recursos nelas existentes, mas fazer as comparações estabelecidas nestes espaços, e entender como a realidade, a cultura distinta na qual estão inseridas, contribui nas práticas curriculares estabelecidas a partir da fala das professoras, que, de acordo com Canário (2006, p. 66), “exercem a sua atividade profissional no contexto de organizações escolares que se definem como sistemas de comportamentos [...] Cada escola constitui um contexto único, marcado pela sua singularidade”.

É fato que há grandes diferenças estruturais, no que diz respeito ao número de crianças por sala, tamanho dos espaços de áreas internas e externas e quantidade de profissionais. No caso da escola que aqui denominaremos de Alfa, o espaço segue as orientações da prefeitura da cidade de São Paulo e abarca o limite máximo de atendimentos por turma da educação infantil, fato este passível de questionamentos, mas possivelmente justificável por conta do número extenso de crianças que estão na lista de espera da Diretoria Regional de Ensino de São Miguel – Distrito de Vila Jacuí. Na Escola Delta, as estruturas e quantidades de alunos não precisam referenciar as orientações da prefeitura, porém estas comparações não serão o foco desta pesquisa.

3.3.1 Escola Delta

A Escola Delta reproduz uma imponência por meio dos espaços, mesclando a tradição da instituição com as atualizações necessárias aos novos tempos. Com um cenário típico de escola religiosa, demarca um tempo de grande influência da igreja católica na sociedade paulistana. Construída em 1858, atende em média 5.000

alunos, desde a educação infantil, a partir dos 3anos de idade, até o ensino médio. Uma multiplicidade de pessoas se mistura nos corredores, entre famílias, alunos, funcionários e professores, tornando a dinâmica do local complexa de entender.

Do lado de fora, uma infinidade de carros, pessoas apressadas, indo e vindo nos arredores, avenidas, casas grandes e comércios, perto de um grande *shopping center* da cidade. Em meio a universidades, hospitais, igrejas e outras escolas, o cenário é de um bairro onde residem pessoas de alto poder aquisitivo da cidade, situação esta que não é diferente da estrutura da escola, onde o espaço é muito grande, se comparado a diversas outras escolas. Com corredores, escadas, portarias, estacionamento, seguranças, elevadores e, no meio, o típico pátio onde os alunos passam os horários de intervalo, visto com um elemento de controle em outros tempos, refletem a opção religiosa da instituição com uma grande imagem de Nossa Senhora de Lourdes. Na ocasião da pesquisa, pude conhecer melhor o local da educação infantil e do chamado Integral, que atende as crianças que ficam todo o período na escola. Na educação infantil, são distribuídas algumas salas, que vão desde o Infantil 3 (3 a 4 anos) até o Infantil 5 (5 a 6 anos), que são separadas por um corredor ao meio. Neste corredor, estão expostas muitas produções das crianças, com diversos materiais, como colagens, pinturas, dobraduras e recortes. As salas em si possuem um espaço amplo e variado, geralmente compostas de mesas redondas para trabalhos em pequenos grupos, alguns computadores na altura das crianças, brinquedos e materiais diversos, lousa, um equipamento de *data show* fixo no teto e televisão.

No mesmo corredor das salas, um espaço chamado pelas professoras de “salinha” guarda materiais diversos para os trabalhos com as crianças, como papéis, jogos, tintas, lápis de cor etc. Na área externa, foram-me apresentados dois parques, sendo um deles bem próximo das salas, com tanque de areia, motocas, escorregadores e balanços. No outro parque, um grande castelo construído ao meio e dentro deste brinquedo, um imenso tanque de areia, um brinquedo de subir, balançar e escorregar e um cilindro giratório. Este parque, conforme relatado pela professora que me atendeu na ocasião da pesquisa, não é aprovado pela maioria das professoras, que colocariam outros tipos de brinquedos no lugar. Nenhum dos

dois espaços oferece contato direto com a natureza e o chão é forrado com material sintético. Os espaços denominados de “integral” possuem salas com diversas produções das crianças, no meio do corredor um grande brinquedo triangular de espelhos chamava a atenção em conjunto com uma casinha colorida, com um andar, onde duas crianças que subiram pela escada estavam brincando concentradamente.

Dois espaços de uso coletivo chamam bastante atenção: a biblioteca e a brinquedoteca. A primeira, composta por uma grande acervo de livros e restrita ao uso das crianças (a biblioteca para adultos e adolescentes ficam em espaços separados), fica reservada para utilização no local e para empréstimos de livros, e as crianças, já habituadas com o uso do local, escolhem os livros e fazem empréstimos com a bibliotecária. Neste espaço também acontecem “contações” de histórias oferecidas pelas funcionárias que lá trabalham. Os livros são organizados por temáticas e separados em estantes pequenas identificadas com palavras e imagens.

A brinquedoteca, recém-reformada, segundo informações da colaboradora que recebeu a pesquisadora, foi inspirada nas dimensões do currículo: consciência planetária, investigação, acolhida e relações solidárias, criação e religiosidade. A construção com paredes baixas e vazadas simula uma casa com quarto, cozinha em volta de uma roda colorida no chão com pequenas luzes que compõem o cenário. Um local com fantasias diversas e espelhos também faz parte dos recursos da brinquedoteca. Há também um espaço reservado com palavras em inglês, denominando alguns objetos, que, segundo a professora, servem como estímulo à aprendizagem da língua. Na ocasião da pesquisa, algumas crianças estavam entrando para utilizar o espaço e demonstraram bastante satisfação e alegria em poderem brincar lá.

Ficou claro que, mesmo na complexidade de uma grande escola, a educação infantil consegue seu espaço de identidade própria e de fato há uma preocupação com a organização dos espaços e as possibilidades de recursos para o trabalho com as crianças pequenas

3.3.2 Escola Alfa

A Escola Alfa tem seu cenário externo composto por um grande número de casas que disputam um espaço pequeno entre ruas estreitas. Inicialmente um espaço de ocupação irregular, atualmente as casas encontram-se legalizadas e possuem água encanada e saneamento básico. Um grande córrego compõe o cenário da entrada do bairro, que só é feita a partir da passagem por de baixo de uma linha férrea. Há um grande acúmulo de lixos no chão e no referido córrego, denotando à paisagem uma sensação de desordem, que se acentua pela maneira como as casas foram construídas. Ao redor da escola, alguns serviços públicos podem ser identificados, como um posto de saúde e duas escolas estaduais. Uma pequena igreja faz parte de uma, também pequena, praça do bairro. Ao andar pelas ruas, é possível perceber a atuação de algumas ONGs (Organizações Não Governamentais), que trabalham com as crianças, adolescentes e suas famílias. Algumas atuam na perspectiva de contraturno escolar e outras com intuito de geração de renda e cursos profissionalizantes. Recentemente, ocorreu uma intervenção no bairro de uma marca de tintas, que revitalizou a fachada da maioria das casas, pintando-as com diferentes formas coloridas, e, sem entrar no mérito deste tipo de atuação, o cenário das casas ficou com um ar mais leve e receptivo.

A escola situada perto da entrada do bairro destoa por ser uma construção nova e bonita dentre as ruas apertadas e construções improvisadas e adaptadas ao pouco espaço. Internamente, reproduzindo a falta de espaço do bairro, os espaços externos comportam de maneira restrita o número de crianças e adolescentes atendidos, porém reflete a atual situação da cidade de São Paulo, em que os espaços amplos são cada vez mais raros. Aparentemente projetada com cuidado, a construção do ano de 2009 demonstra que foi pensada para o atendimento da educação infantil e das oficinas para os adolescentes.

Atendendo por volta de 200 crianças da educação infantil de 0 a 4 anos e 200 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, com oficinas de artes visuais, expressão corporal, educomunicação, informática educativa e jogos cooperativos, além da biblioteca que atende os alunos, famílias, funcionários e comunidade que acumula

cerca de 14.000 empréstimos de livros por mês, o espaço da escola transpira a vivacidade daquela comunidade com características muito peculiares.

Em seus espaços, é possível observar as crianças, bebês e adolescentes convivendo num mesmo espaço. Em alguns momentos, fica difícil até de diferenciar uns dos outros, tamanha é a agitação das atividades desses grupos tão distintos acontecendo num mesmo espaço e num mesmo tempo.

As salas da educação infantil possuem grandes portas que se abrem para a frente do parque. Com relação à metragem das salas, são pequenas para a quantidade de crianças atendidas¹⁴. As paredes contam as histórias dos projetos desenvolvidos e os espaços parecem ser cuidadosamente confeccionados pelas professoras, crianças e suas famílias. Com cortinas, desenhos, pinturas, brinquedos e materiais diversos, muito colorido é observado nos locais que, em contraponto, disputam espaço com as pessoas que neles habitam.

O espaço externo é composto por alguns brinquedos de madeira com 4 balanços e 2 escorregadores, duas quadras, uma horta em construção, um espaço com grama e uma casinha de madeira para os bebês. Há algumas pequenas árvores, porém grande parte do chão é composta de material emborrachado, sob a justificativa de que as tentativas de plantação de grama e areia não deram certo por ser uma área de várzea.

Na área de entrada, uma guarita faz o controle das pessoas que chegam no espaço, levando em consideração o grande fluxo de pessoas externas na unidade. A biblioteca possui um grande acervo de literatura de diversos gêneros para adolescentes, adultos e de estudos na área da educação. Os de literatura infantil ficam expostos em estantes baixas, o que facilita o manuseio das crianças pequenas, que podem fazer o empréstimo de até três livros. Segundo relato da bibliotecária, muitas famílias não são alfabetizadas, mas seus filhos insistem nos empréstimos, nem que seja somente para olhar as figuras. Outro ponto positivo é que a insistência das crianças para suas famílias levarem livros e lerem para elas em casa têm estreitado os vínculos entre elas, na sua grande maioria mães e avós.

Com as salas das oficinas, há a possibilidade de as professoras utilizarem com as crianças os espaços de artes e os computadores do laboratório de

¹⁴ São 27 crianças por sala, a partir de 2 anos de idade, para três professoras e quando ingressam no infantil 4 (3 a 4 anos) passam a ser atendidos por 2 professoras.

informática. De maneira geral, é um espaço que expressa criatividade e as vozes das crianças através de desenhos, cartazes, escrita de falas e outras produções que contam a história do local.

CAPÍTULO 4. PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca traduzir a complexidade dos fenômenos sociais que não podem ser quantificados.

Para a pesquisa, consideramos um apanhado bibliográfico e, posteriormente, um levantamento com os sujeitos da pesquisa que são professoras, sujeitos participantes da pesquisa, que atuam diretamente com crianças da educação infantil e estão nas escolas por, no mínimo, três anos.

Para escutá-las sobre as concepções e práticas, realizamos um questionário semiestruturado, que trouxe questões pertinentes aos objetivos propostos acerca das percepções sobre o currículo da educação infantil e, posteriormente, fizemos uma entrevista semiestruturada com os participantes, que permitiu um aprofundamento das questões levantadas nos questionários.

4.1 Abordagem qualitativa

Na busca de traçar um caminho metodológico que permita alcançar o objetivo geral desta pesquisa, buscamos, por meio de uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, análise de documentação e de pesquisa de campo a partir da utilização das técnicas de questionário e entrevistas, nos aproximar das concepções e práticas trazidas pelos sujeitos pesquisados.

A pesquisa qualitativa deixa o pesquisador em contato direto com o sujeito, torna possível “trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado” (MARTINELLI, 1999, p. 21) sem deixar de contemplar a importância de que “não é só a minha visão de pesquisador em relação ao problema”, tornando a tarefa de captar essas informações dos sujeitos um desafio ao pesquisador. Acreditamos que, na presente pesquisa, ao partir de contextos sociais extremamente diferenciados, corremos o risco de fazer julgamentos prévios de uma realidade ou outra, estigmatizando os sujeitos e locais, confundindo os resultados da pesquisa com conclusões que partem de nossos valores e ideias pessoais. Diante desta constatação, concordamos com Szymanski, Almeida e Prandini (2011), que enfatizam a importância do pesquisador cuidar de seus próprios

sentimentos, principalmente quando se trata de realidades com as quais não teve muito contato. Tendo ciência desta possibilidade, cuidamos ao realizar as análises dos conteúdos, assunto que trataremos adiante em momento apropriado, para não incorrer nessas eventuais influências que não agregarão à pesquisa, mas sem anulá-lo, tendo clareza de que “o pesquisador é integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.” (BAPTISTA, 1999, p. 35). Portanto, buscamos, no decorrer desta pesquisa, entender nos registros escritos e orais dos sujeitos pesquisados o modo de enxergar e vivenciar o currículo da educação infantil, sendo a importância desta prática reafirmada por Chizzotti (2011, p.28), ao garantir que uma abordagem qualitativa de pesquisa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são somente perceptíveis a uma atenção sensível”. Desta feita, podemos concluir que partindo desta perspectiva há um dever do pesquisador em detectar os significados trazidos nas falas dos pesquisados, fazendo as interpretações de maneira a alcançar o sentido mais real possível.

Tendo clareza dos cuidados e exigências que requerem uma abordagem qualitativa é que fizemos o caminho da presente pesquisa, buscando escrever um texto que, nos dizeres de Chizzotti (2011, p. 29), seja “zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” que nos permita ampliar, averiguar e melhor compreender as relações estabelecidas nas práticas curriculares na educação infantil das escolas pesquisadas. Para a recolha de dados, utilizamos como procedimentos questionários e entrevistas.

4.1.1 Questionários e entrevistas

A entrevista, enquanto técnica de pesquisa, traz inúmeras possibilidades de complementar o discurso do sujeito pesquisado com o que está oculto ou não tão explícito, e o questionário foi utilizado como uma maneira de traçar o perfil de cada professora. Desta forma, procuramos, ao longo da pesquisa, obter os significados trazidos pelos sujeitos pesquisados por meio dos questionários e entrevistas.

A técnica de pesquisa por meio do questionário define-se como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.” (MARCONI; LAKATOS, 1988, p. 74).

Utilizamos primeiro o questionário, para, posteriormente, nas entrevistas de caráter semiestruturado, aprofundar as questões relacionadas ao currículo da educação infantil e suas práticas. Isto posto, a entrevista semiestruturada é constituída por uma “série de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 333).

De acordo com Szymanski (2011), a entrevista é um encontro em que as expectativas do outro e de si estão em jogo. É um momento de aprendizagem para o entrevistador e o entrevistado, ou seja, é uma “comunicação bilateral” (RICHARDSON, 1999, p. 13). Por vezes, é comum que numa entrevista o sujeito pesquisado nunca tenha entrado em contato com determinadas perguntas, e, de acordo com Szymanski (2011, p. 15), “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”. Um objetivo a mais a ser considerado.

Partindo das reflexões de Szymanski (2011), nesse processo de escuta de elaboração e reelaboração de algumas questões, torna-se necessário, além de uma escuta compreensiva, reflexiva do entrevistador, uma constatação de que a comunicação está sendo clara e, desta forma, há a possibilidade de uma iniciativa da parte do pesquisador em, com outras palavras, expor aquilo que compreendeu na resposta do entrevistado, dando a ele a possibilidade de esclarecer caso não concorde com a interpretação ou aprofundar a questão para ser melhor compreendido.

Propomos, então, também esta técnica, a entrevista, como maneira de captar com maior fidedignidade as respostas dadas pelos entrevistados e aproximar-nos cada vez mais dos objetivos propostos ao realizarmos a análise do conteúdo ali explícito ou implícito.

4.1.3 Modalidade de tratamento e análise

A pesquisa numa abordagem qualitativa promove um encontro do pesquisador com o objeto e os sujeitos da pesquisa. Deste encontro, surgem as ideias trazidas de uma parte, sujeito participante da pesquisa, e a análise dessas ideias realizada pela outra, o pesquisador, que tem o papel de interpretar os fatos, sejam eles observados, ouvidos, lidos etc.

A modalidade de pesquisa denominada análise de conteúdo mostra-se “uma metodologia de tratamento e análise constante de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens.” (SEVERINO, 2007, p. 121). Para esta pesquisa, a opção de discutir e analisar os resultados por meio das respostas aos questionários e entrevistas demonstrou ser pertinente se relacionados aos objetivos elencados inicialmente.

Ao analisar e discutir os resultados das entrevistas e questionários, foi necessário compreender, de maneira abrangente, os contextos nos quais se deram as respostas, buscando “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.” (SEVERINO, 2007, p. 121). Para tanto, tornou-se necessário buscar os significados explícitos e implícitos dos sujeitos e enxergar esta tarefa em seu contexto histórico, social e cultural, pois, de acordo com Fairclough (1992a; 1992b; 1995 apud CHIZZOTTI, 2011, p. 128):

A tarefa de uma análise crítica do discurso é considerar a linguagem conexa com a estrutura social, avaliar a função do discurso, sua ideologia na produção, manutenção e transformação das relações sociais de poder, desmistificar os discursos dominantes e construir uma consciência crítica.

Na busca por compor a discussão dos resultados com o contexto em que se realiza a pesquisa, as ideias trazidas pelo pesquisador e pelo sujeito participante da pesquisa, tendo claro que “toda a análise de conteúdo implica comparações textuais” (FRANCO, 2007, p. 20), podem seguir caminhos diferentes até mesmo dos já planejados pelo pesquisador. Entendendo desta maneira, é importante que se faça corretamente as relações entre o material coletado e o contexto dos sujeitos participantes da pesquisa, pois “esse procedimento tende a valorizar o material a ser

analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo 'latente' estipular como parâmetros contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos" (p.28).

Com os dados em mãos para a análise do seu conteúdo, um momento importante da pesquisa científica é a categorização do que foi recolhido. Não há um caminho certo a ser traçado neste momento: "em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho" (FRANCO, 2007, p. 60), pois tal tarefa demandará grande esforço e também profundo conhecimento na temática pesquisada. Para esta pesquisa, optamos por considerar categorias preestabelecidas e modificá-las ao longo do processo de acordo com outras categorias que emergiram, demandas trazidas nas respostas dos entrevistados e nos questionários respondidos.

CAPÍTULO 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O ENCONTRO DO CURRÍCULO PRESCRITO E DO CURRÍCULO EM AÇÃO NAS REALIDADES DIVERSAS

5.1 Caminho percorrido e as escolas focalizadas

A escolha pelas escolas pesquisadas se deu, primordialmente, pela característica específica de, em contextos sociais tão diferenciados, a mesma instituição manter uma proposta curricular igualitária. Optamos por definir a escola do bairro União de Vila Nova como Alfa e a escola da Vila Mariana por Delta e as professoras, sujeitos da pesquisa, por letras do alfabeto nos questionários e nas entrevistas por números de 1 a 10.

O primeiro contato com as escolas se fez pela apresentação da pesquisa ao diretor da Escola Alfa e à coordenadora psicopedagógica da Escola Delta. Ambos concordaram em abrir o espaço da escola para a pesquisa.

A escolha das professoras pesquisadas deu-se por adesão, respeitados os critérios preestabelecidos: ter no mínimo três anos atuando na instituição e ter tido, dentro deste período, experiência com crianças de 3 a 4 anos. Tais critérios foram elencados devido à faixa etária ser o ponto em comum entre as duas escolas, considerando que a Escola Alfa atende crianças de 0 a 4 anos e a Escola Delta, crianças de 3 a 5 anos na educação infantil.

As entrevistas da Escola Delta aconteceram nas salas de aula, nos intervalos de aulas das crianças com outros professores. De maneira extremamente receptiva e acolhedora, as professoras da Escola Delta demonstraram grande colaboração e interesse para com a pesquisa.

Na Escola Alfa, as professoras demonstraram-se envolvidas com o processo e à vontade para contribuírem com suas respostas. No início de cada pesquisa, a proposta foi apresentada e reafirmada a questão da participação voluntária.

5.2 Seleção das perguntas para a entrevista

Para elaborarmos as perguntas da entrevista, a partir dos objetivos específicos advindos do objetivo principal, procuramos preestabelecer algumas categorias que, ao longo da pesquisa, foram se modificando conforme a análise de conteúdo exigira, considerando os critérios expostos por Szymanski (2011, p. 31):

- a) considerações dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar induções de respostas;
- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante;
- e) a escolha do termo interrogativo.

Cada pergunta selecionada visou atender aos objetivos propostos na introdução deste trabalho. Nesta mesma perspectiva, um quadro com categorias preestabelecidas foi construído como uma maneira de planejar melhor a ida a campo da pesquisadora; “neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função de uma busca a uma resposta específica do investigador.” (FRANCO, 2007, p. 60). Para exemplificar, expusemos o quadro criado *a priori* como uma forma de preparo e planejamento para as entrevistas.

Tabela 1 – Categorias e objetivos das perguntas das entrevistas
(Continua)

Objetivos da pesquisa	Categoria/Unidades de análise	Subcategorias	Perguntas
Perceber como as professoras que atuam em escolas com diferentes realidades sociais entendem a educação infantil, partindo do mesmo currículo prescrito.	Percepções do sujeito pesquisado sobre a educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> entendimento da relevância da educação infantil para as crianças; entendimento sobre a relevância da educação infantil na sociedade. 	1. Pra que serve uma escola da educação infantil?
Compreender o impacto das diferentes realidades nas concepções e práticas na educação infantil.			
Perceber como as professoras que atuam em escolas com diferentes realidades sociais entendem a educação infantil partindo do mesmo currículo.	Percepções sobre o currículo da educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> percepções sobre o currículo prescrito da instituição pesquisada; elementos considerados importantes no currículo; elementos que modificaria no currículo; objetivos que deveriam ser alcançados a partir da utilização do currículo. 	2. Quais são os elementos dificultadores para colocar o currículo da instituição em prática?
Compreender o impacto das diferentes realidades nas concepções e práticas na educação infantil.			3. Quais são os elementos facilitadores para colocar o currículo da instituição em prática?
Estabelecer relações/diferenças entre as realidades pesquisadas.			4. Quais características você acha que uma criança deve ter ao sair da educação infantil para o ensino fundamental?
Verificar o currículo moldado pelos professores a partir de um mesmo currículo prescrito de educação infantil em realidades sociais diferenciadas.			

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 1 – Categorias e objetivos das perguntas das entrevistas
(Conclusão)

Objetivos da pesquisa	Categoria/Unidades de análise	Subcategorias	Perguntas
<p>Verificar o currículo moldado pelos professores a partir de um mesmo currículo prescrito de educação infantil em realidades sociais diferenciadas.</p> <p>Compreender o impacto das diferentes realidades nas concepções e práticas na educação infantil.</p> <p>Estabelecer relações/diferenças entre as realidades pesquisadas;</p>	Percepções sobre as práticas realizadas	<ul style="list-style-type: none"> Práticas que contemplem o currículo prescrito na rotina. 	5. A partir das respostas anteriores, dê exemplos concretos de atividades sobre como você busca alcançar esses ou esse objetivo.

Fonte: elaborado pela autora

Após a construção do primeiro quadro para análise e as categorias preestabelecidas, buscamos, por meio dos dados coletados, analisar o conteúdo de acordo com os critérios que fundamentamos teoricamente no início deste capítulo e retirando das respostas outras categorias e/ou subcategorias passíveis de análise.

5.3 Resultados obtidos por meio dos questionários

A caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa foi levantada com base nas respostas das questões de 1 a 8 do questionário, sendo que a última, de caráter aberto, a número 9, dizia respeito aos motivos que as levaram a ingressar na área da educação. O questionário foi composto das seguintes questões:

1. Sexo.
2. Estado civil.
3. Idade.

4. Quantidade de filhos.
5. Nível de formação.
6. Com crianças de quais idades você já atuou na educação infantil?
7. Tempo de experiência na educação infantil.
8. Trabalhos anteriores que não na educação infantil.
9. Porque optou por trabalhar na educação?

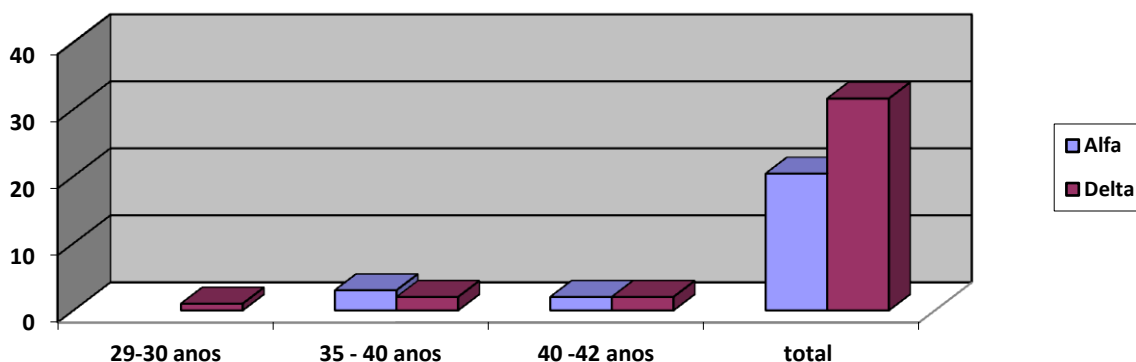
De acordo com as respostas, 10 entrevistadas (100%) são do sexo feminino. Na Escola Delta, não foi possível observar algum profissional do sexo masculino atuando como professor da educação infantil. Já na Escola Alfa, na ocasião da pesquisa, havia um docente do sexo masculino atuando na educação infantil. Atribuímos a predominância feminina a uma questão ideológica, necessitando ser considerada em sua devida importância e, como afirmado por Cerisara (2002, p. 31), “não pode ser considerada uma variável a mais para ser constatada, mas uma categoria de análise fundamental para a compreensão da identidade desta profissão”. Diante da constatação da totalidade das entrevistadas serem mulheres, reafirmamos a importância de complementar a análise econômica com a orientação cultural e ideológica, que nos permita entender as complexas relações estabelecidas nas práticas dos educadores (APPLE, 2006).

A condição feminina traz em seu histórico um caráter de subalternidade, fator esse que as faz reproduzir as concepções curriculares já postas e

tomar consciência de sua condição subalterna de gênero pode contribuir para que esta profissional se dê conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador do cotidiano das instituições de educação infantil. (BRUSCHINI; AMADO, 1998, p. 11 apud CERISARA, 2002, p.31).

No que diz respeito ao estado civil, das cinco entrevistadas da escola Delta, 4 (40%) são casadas e apenas uma (10%) se declarou solteira. Na Escola Alfa, 3 (30%) possuem o estado civil de casada e 2 (20%) se declararam solteiras. Com relação à idade, podemos perceber que variam de 29 a 42 anos, havendo a maior concentração de professoras com mais idade na Escola Delta.

Gráfico 12 – Questão 3: Idade

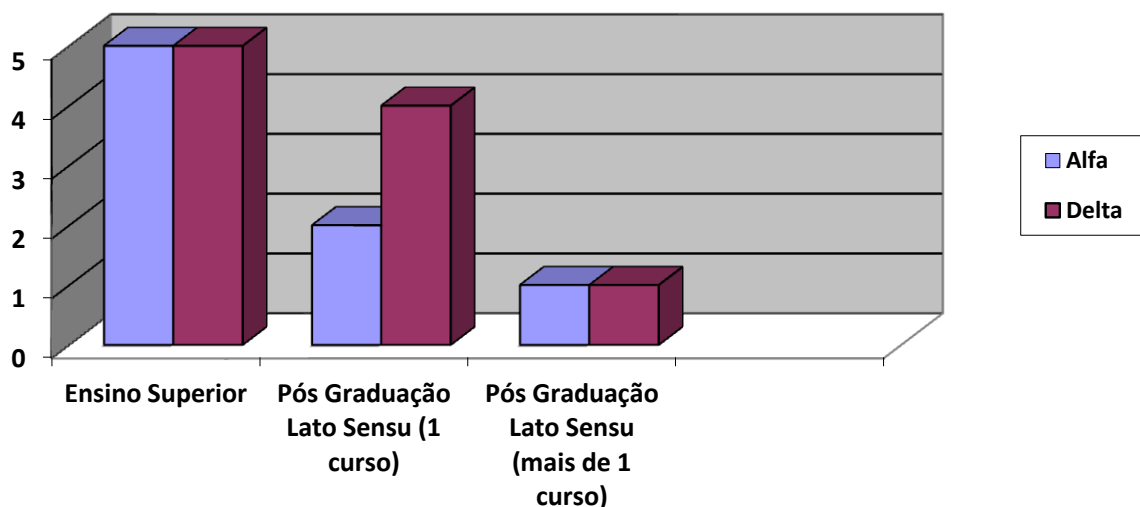


Fonte: Elaborado pela autora

A questão 4 diz respeito ao número de filhos. Na Escola Alfa, 10 (100%) das entrevistadas não possuem filhos. Já na Escola Delta, 4 professoras (40%) possuem 1 filho ou mais. Este dado pode fazer relação com a idade das professoras e o número de filhos, considerando que a escola com as professoras mais velhas possuem um número maior de filhos.

Na questão 5 sobre nível de formação, podemos perceber que as 10 entrevistadas possuem formação de nível superior, sendo que 9 (90%) em pedagogia e 1 (10%) em comunicação social, realizada pela professora após concluir o curso de magistério. Um levantamento que consideramos importante é que 8 das entrevistadas (80%) possuem um ou mais cursos de pós-graduação *latu sensu*, sendo que na Escola Alfa apareceram os cursos de psicopedagogia, educação especial e arte-educação e na Escola Delta os cursos de psicopedagogia, educação infantil, ciências da religião e psicomotricidade.

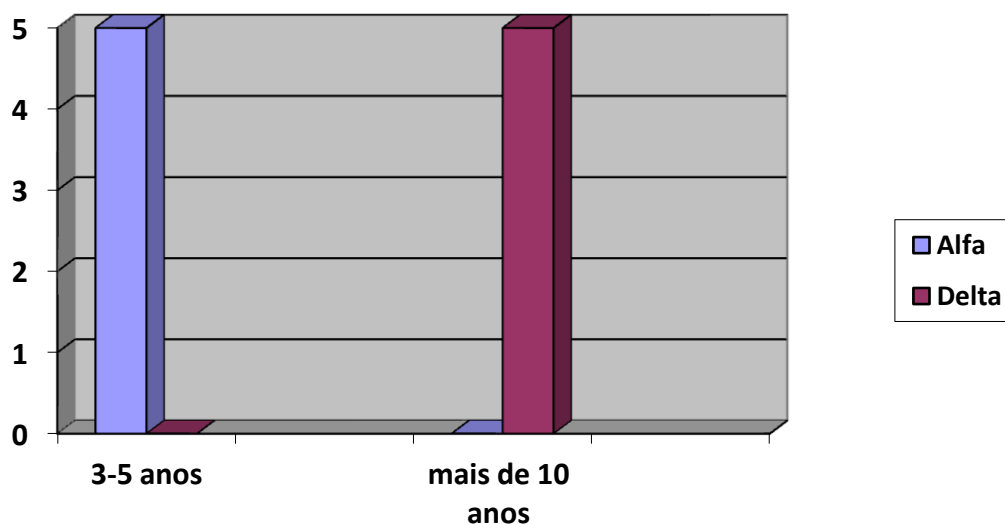
Gráfico 13 – Questão 5: Nível de formação



Fonte: Elaborado pela autora

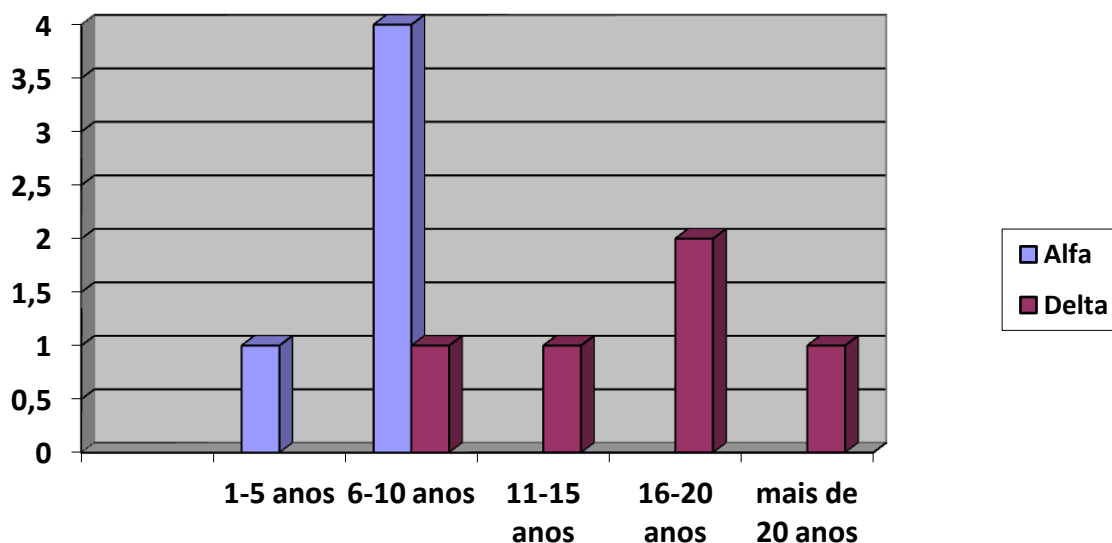
A questão 6 refere-se às faixas etárias de crianças com as quais as professoras já trabalharam na educação infantil, porém optamos por descartá-la, pois o instrumental do questionário não contemplou a idade de 4 a 5 anos, configurando um item fora dos critérios estabelecidos, prejudicial, portanto, para análise dos dados.

Gráfico 14 – Questão realizada na entrevista: Tempo de trabalho na instituição



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 15 – Questão 7: Tempo de atuação na educação infantil

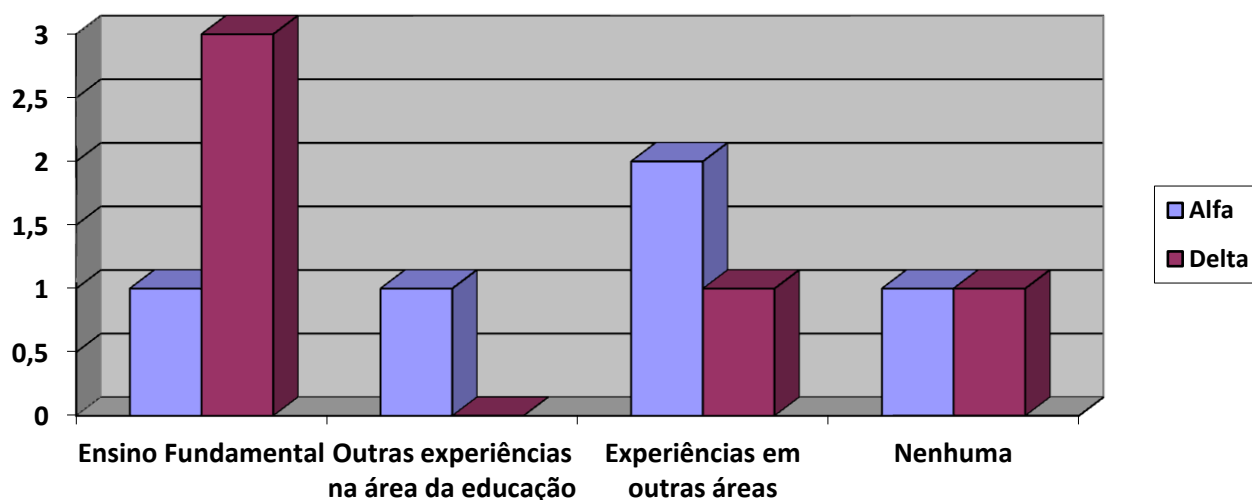


Fonte: Elaborado pela autora

O tempo de experiência na instituição pesquisada é um fator considerável de diferença entre as duas escolas. Na Escola Alfa, 5 entrevistadas (50%) possuem menos de 5 anos na escola, o que se justifica pelo fato de ela ter sido construída em 2009. Com relação à atuação na educação infantil (questão 7), as professoras possuem entre 5 e 10 anos de experiência na área da educação infantil. A Escola Delta apresentou um tempo significativo de permanência do profissional na instituição, totalizando 5 (50%) das entrevistadas com mais de 10 anos e entre 9 e 22 anos de experiência na educação infantil, considerando os trabalhos fora da instituição pesquisada.

No que diz respeito aos trabalhos fora da área da educação infantil, na Escola Alfa, 2 professoras (20%) já atuavam na área da educação, uma (10%) teve a educação infantil como primeira atuação profissional e duas (20%) trabalhavam em outras áreas. Na Escola Delta, 3 (30%) das entrevistadas tiveram experiências anteriores na área da educação, uma (10%) teve a educação infantil como primeira experiência profissional e uma (10%) fora da área educacional.

Gráfico 16 – Questão 8: Atuação profissional fora da educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta 9 do questionário diz respeito aos motivos que levaram as professoras a escolher a área da educação. Para fazer a análise, criamos categorias a partir das respostas obtidas. Tal questão auxiliou no processo de elaboração do questionário e num conhecimento maior da pesquisadora acerca dos sujeitos que seriam entrevistados.

Tabela 2 – Questão 9 – Categorias de análise: Porque optou por trabalhar na educação?

CATEGORIAS		Escola Alfa	Escola Delta	Total
1	Gostar de Criança (empatia, identificação)	1	02	03
2	Identificação pela área (ter afinidade, gostar de estudar assuntos relacionados)	03	01	04
3	Influência na vida das crianças (contribuir positivamente nas questões do outro, gostar de ensinar)	04	02	06
4	Influência de outras pessoas (da família, de amigos ou outros professores)	01	02	03
5	Influência na sociedade (contribuição para um mundo melhor)	0	01	01
Total		09	09	18

Fonte: Elaborado pela autora

Nas análises do quadro acima, consideramos o número de vezes que a categoria apareceu na resposta, ou seja, uma mesma resposta pode ter citado uma ou mais categorias elencadas. Na categoria 1, duas respostas das professoras “J” e “I” foram relacionadas ao fato de “gostar de crianças”, situação esta que geralmente é comum ser evidenciada neste tipo de pergunta, pois, como afirma Teixeira (2010, p. 75), “Gostar de crianças parece ser condição para o trabalho na Educação Infantil”. Na pesquisa realizada pela autora, 20,63% de um universo de 63 pessoas tiveram esta resposta como justificativa. O discurso para esta resposta das professoras da Escola Delta foi:

*“(...) mais por gostar bastante de crianças”. (Professora J).
“Sempre acreditei que seria meu caminho. Estar junto com crianças sempre foi o meu grande interesse”.(Professora I).*

E da Escola Alfa:

“(...) em nossa caminhada, temos que experimentar todas as possibilidades e se descobrir num sorriso sincero o prazer de se trabalhar com crianças tão pequeninas de idade, mas grandes de alegria”.(Professora D).

O fato de a professora “I” ter colocado “estar com crianças” e não “gostar de crianças” diferencia-se enquanto resposta, mas não enquanto categoria, pois a influência estava relacionada à afinidade que sente pelas crianças.

A categoria “identificação com a área” ficou em segundo lugar nas relações de motivação na escolha profissional, mais precisamente aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, assunto este bastante enfatizado nos cursos de pedagogia. Mesmo que se note o “enfraquecimento da projeção exclusivista da psicologia sobre teoria e prática escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 47), ainda há um certo predomínio na área educacional, e acreditamos que, “nesse sentido , é preciso considerar a face social do sujeito criança e não apenas sua face de indivíduo considerado isoladamente.” (CAMPOS,2012, p. 14). A colocação acerca desta justificativa da Escola Delta foi:

“(...) e me interessar pelo desenvolvimento infantil, cursei pedagogia”.(Professora J).

As da Escola Alfa foram:

“Acredito nos processos educativos. A curiosidade de saber como estes processos acontecem, foi o que despertou o interesse pela educação”.(Professora A).

“Identificação com o desenvolvimento do ser humano”. (Professora B).

“Optei por trabalhar em educação porque gosto do processo de desenvolvimento da criança”.(Professora C).

A categoria que representa o fato de “influenciar a vida das crianças” demonstra uma motivação acerca do modo como, enquanto professoras, podem contribuir para a formação e desenvolvimento das crianças atendidas. Ainda podemos perceber a ênfase no desenvolvimento do indivíduo nas habilidades cognitivas em algumas das respostas, deixando subentendido este fator como mais importante. Para além da questão cognitiva, a criança necessita ser enxergada de maneira integral, considerando os aspectos expressivo-motor, afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético e sociocultural (BARBOSA, 2010). Esta categoria “influenciar a vida das crianças”, foi a mais identificada nas respostas, sendo que, dessas, 4 respostas da Escola Alfa e 4 , na Escola Delta.

Alguns trechos das respostas evidenciam o surgimento desta categoria na Escola Delta:

“(...) por gostar de ensinar e da relação que posso estabelecer com a criança enquanto aluna”.(Professora G).

“(...) é extremamente gratificante poder acompanhar a transformação e crescimento dos alunos”.(Professora J).

Os trechos abaixo serviram para justificar a categoria nas respostas da Escola Alfa:

“É na educação básica que você observa o desenvolvimento da criança” (Professora A)

“Entrar em contato com o outro, aprender e ensinar a cada dia, a cada dia novas descobertas e experiências, é o que me faz querer educação, pois nenhum dia é igual ao outro”.(Professora B)

“(...) acreditando que a formação inicial da criança se dá na educação infantil”. (Professora A).

“(...) e poder contribuir para desenvolver ou estimular habilidades cognitivas”.(Professora D)

A influência de outras pessoas na escolha da profissão apareceu 3 vezes, sendo duas na Escola Delta e uma na Escola Alfa. Algumas das respostas dadas pelas professoras da Escola Delta foram:

“(...) outro fator que me influenciou, meus pais”.(Professora I).

“(...) a convivência na graduação, com pessoas que já trabalhavam na área me motivou a buscar a carreira de professora”.(Professora H).

Na Escola Alfa, o trecho que pode ilustrar esta questão foi:

“Experiências com professores que eu admirava muito e que davam aula com prazer foi despertando em mim o interesse pela educação”.(Professora A).

Um fator extremamente relevante e que foi citado por apenas uma das entrevistadas foi a “influência na sociedade”, categoria esta que diz respeito às contribuições na vida da criança de maneira mais abrangente, ou seja, que não diz respeito ao desenvolvimento individual da criança, pois “A intervenção social que a pedagogia supõe pretende sempre incidir não só sobre os educandos individualmente, mas também sobre a sociedade, seja em que direção for, de forma explícita ou implícita.”(CAMPOS, 2012, p. 14).

No trecho abaixo, a resposta de uma das professoras da Escola Delta:

“Contribuir positivamente para a formação do cidadão que conviverá nas ruas com meus filhos é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada para todos”.(Professora F).

Com base nas respostas dos questionários, podemos perceber que há certa similaridade na maioria das respostas, não havendo uma tendência de respostas similares entre as mesmas escolas e diferentes entre escolas diferentes. Este fato pode ser relacionado à formação das professoras que se assemelham também. Os fatores apontados relacionados ao aspecto cognitivo ou ao desenvolvimento infantil

podem ser influências oriundas das formações citadas por elas em psicomotricidade e psicopedagogia, que têm como pano de fundo a área da psicologia que faz a relação da educação com o indivíduo.

6.4 Análise das entrevistas

A opção pelas entrevistas fundamentadas em capítulo anterior será aqui reiterada pelo fato de possibilitar um contato presencial entre pesquisador e sujeito participante da pesquisa, permitindo que, de maneira mais espontânea, as professoras pudessem expor suas ideias acerca da educação infantil, além de possibilitar uma leitura do que foi dito e não dito nos discursos.

Neste item, pretendemos analisar as respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas e promover por meio das categorias uma análise que contemple de maneira efetiva as intenções nas respostas dadas pelas professoras.

Tabela 3 – Entrevistas – Questão 1: Para que serve uma escola de educação infantil?

(Continua)

CATEGORIAS		Entrevistas Escola Alfa					Total	Entrevistas Escola Delta					Total
		1	2	3	4	5		6	7	8	9	10	
1	Desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, motor, social e espiritual)		X				01	X		x			02
2	Crença nas potencialidades da criança	X					01						0
3	Complementar a ação educativa da família (possibilitar vivências que a criança não teria em casa)		X				01	X		x	x		03
4	Ampliar os conhecimentos da criança (conhecimento de mundo)		X		X		02				x	x	02
5	Socialização (conviver com outras crianças e adultos na perspectiva do respeito)	X		X			02	X	X		x	x	04

Tabela 3 – Entrevistas – Questão 1: Para que serve uma escola de educação infantil?

(Conclusão)

Fonte: Elaborado pela autora

CATEGORIAS		Entrevistas Escola Alfa					Total	Entrevistas Escola Delta					Total
		1	2	3	4	5		6	7	8	9	10	
6	Desenvolvimento do respeito e solidariedade (estar com o outro para dividir, ouvir etc...)				X	X	02						0
7	Assistências às famílias (garantia de influência e auxílio para as famílias das crianças)				X		01						0
8	Escolarização e preparação para o ensino fundamental (ter horários por meioda rotina, aprender a estudar para posteriormente se beneficiar disto)	X				X	02		X		x		02
9	Garantia do direito ao brincar					X	01				x		01
10	Convivência com a diversidade					X	01				x		01
11	Desenvolvimento da autonomia					X	01				X		01

Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta 1 possibilitou uma reflexão acerca dos motivos da existência da educação infantil. Aparentemente, uma questão óbvia e fácil de ser respondida por profissionais que atuam nesta área, mas, ao deparar-nos com as respostas, podemos perceber que ainda há na primeira etapa da educação básica uma busca de identidade, fazendo-nos entender que o histórico da educação infantil vista com objetivos não educacionais ainda exerce influência nos profissionais. Na ocasião da pesquisa, parece-nos que as professoras foram surpreendidas com a pergunta e que, se pudessem refletir criticamente sobre esta e outras questões, outras respostas seriam levantadas, complementando as elaboradas anteriormente.

Na categoria 1, “desenvolvimento integral”, obtivemos 3 respostas (30%), sendo 2 (20%) da Escola Delta e apenas uma (10%) da Escola Alfa. É importante perceber que parte das professoras enxerga a criança de maneira integral, fator este afirmado como importante pelas DCNEI (BRASIL, 2009a, p 12), ao afirmar que o currículo precisa “promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Por meio de trechos das respostas, podemos reafirmar o aparecimento desta categoria:

“Serve pra desenvolver a criança no cognitivo, emocional [...] para o desenvolvimento integral da criança”. (Professora 2).

“(...) então é um lugar onde a gente desenvolve os aspectos cognitivos, sociais, emocionais também”.(Professora 6).

“(...) eu acho que a educação infantil é um lugar de encantamento e desenvolvimento de habilidades das crianças num aspecto geral”.(Professora 8).

A categoria de número (2) obteve apenas uma resposta (10%) da Escola Alfa e buscou analisar a ideia de que a criança tem potencialidades, mesmo quando muito pequena, no caso dos bebês, e que a educação infantil pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento destas potencialidades, ou seja, “nossa imagem da criança é rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e as outras crianças” (MALAGUZZI apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.69). Optamos por separá-la da categoria de “desenvolvimento integral”, pois ela se associa muito mais a uma questão de acreditar na criança e não apenas desenvolver algo inexistente. Conforme tratado no trecho a seguir:

“(...) a criança ser vista também com potencialidades, que ela se desenvolve e quebrar aquela ideia de que o bebê não tem potencialidade nenhuma”.(Professora 1).

No que diz respeito ao papel da educação infantil em “complementar a ação da família” (3), a ideia categorizada é de que a escola deve desenvolver habilidades que a família não conseguiria desenvolver sozinha com suas crianças. Das respostas, três (30%) das professoras da Escola Delta consideraram este fator como importante. Em muitas das falas, no decorrer desta e de outras perguntas, foi

possível perceber que nesta escola há uma prática de se contrapor a algumas atitudes das famílias, que protegem em demasia os filhos ou “terceirizam” a responsabilidade para as babás, figura esta que foi muito citada nas entrevistas da Escola Delta. Outro fator tratou da ausência da família em decorrência do trabalho, fazendo com que a Escola tenha o papel de auxiliar a criança no desenvolvimento da autonomia. As respostas a este respeito foram as seguintes:

“(...) eu acho que é o momento dela de formalizar a aprendizagem, porque eles aprendem e são estimulados, ainda mais a nossa geração, né? Os nossos alunos, desde que nascem, desde a barriga, as mães conversam... Mas aqui ela começa a formalizar e as crianças vêm pra escola também porque na educação infantil os professores estão preparados para direcionar este estímulo”.(Professora 6).

“Olha... eu acho que pra ajudar as crianças em todas as relações da vida dela... Porque dentro de casa ela não vai conseguir ter alguma experiência, entrar em contato com algumas crianças e por um profissional, por um educador... voltado para o crescimento dessas crianças, então, assim, dentro das situações, conseguir estimular muitos aspectos das crianças que, com a família... é... com o cuidador, não conseguiria”.(Professora 8).

“Eu acho que aqui eles vão entender que o mundo tá além daquelas paredes de onde ele vive, do apartamento, da casa deles, daquele núcleo familiar que vai sempre fazer as vontades, satisfazer. Então, aqui eles vão encontrar alguém que vai falar não [...]. Eu tive uma experiência com um aluno ontem à tarde e assim... ele, filho único, pais separados, guarda compartilhada, babá que fica.. pais que trabalham muito [...] tudo ele diz ‘eu não sei, eu não sei...’, ‘tá doendo...’, daqui a pouco leva pra fazer xixi, então agora você vai levantar sua ‘cuequinha’... E suas calças, mas assim eu vou te ajudar... e coloca lá embaixo enrolado o cara não vai entender... vai coloquei.. agora você puxa põe a mão aqui. Ele diz: ‘eu não sei!’”. (Professora 9).

As falas da Escola Delta trazem fatores interessantes de análise, pois as crianças encontram na escola possibilidades diferentes das que teriam em casa, com a família ou com a babá, como ressalta Corsino (2005, p. 210):

Um grande número de crianças, especialmente das áreas urbanas, de diferentes classes sociais em vários países do mundo, que não frequentam a educação infantil, parecem partilhar uma vida semelhante: ficam dentro de casa, em quatro paredes.

Na Escola Alfa, apenas uma resposta (10%) trata desta questão e diz respeito ao aprimoramento do que ela já traz da família. No trecho a seguir, é possível perceber esta influência:

“(...) fazer com que a criança traga seu conhecimento de casa, mas, aqui, a gente aprimora... desenvolve [...]. Chega na escola, a gente vai aprimorando isso”. (Professora 2).

A categoria de número 4 trata da questão de “ampliação dos conhecimentos das crianças”, trazendo a possibilidade de a educação infantil apresentar novos conhecimentos/conteúdos às crianças pequenas, tendo em vista que “[...] favoreça uma experiência de infância que amplie suas relações com o mundo sócio-histórico cultural e natural e permita que elas não sejam reduzidas à condição de alunos” (CORSINO, p.209), ou também como pode ser refletido sobre o papel da educação infantil nos dizeres de Barbosa (2010), entendendo-a como um processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente. Esta categoria identificada nas respostas de duas professoras de cada Escola (40%) denota que, algo que parece ser essencial no ato educativo, apareceu em menos da metade das respostas.

“(...) para que ela tenha a aprendizagem dela, evoluir na aprendizagem dela, conhecimento de mundo também”. (Professora 2).

“(...) do aprendizado, e eu não digo nem dos conteúdos específicos... Mas do dia a dia mesmo... de você aprender com o outro, com você mesmo... de acordo com a vivência, daquilo que o espaço oferece. Daquilo que as crianças convivem com você [...], oferecem muitas coisas”. (Professora 4).

“Eu acho que aqui eles vão entender que o mundo tá além daquelas paredes de onde eles vivem”. (Professora 9).

“(...) educar no sentido de mostrar para que servem as coisas, para que as crianças possam aprender se relacionando umas com as outras e com esse universo chamado áreas de conhecimento, a fim de que elas possam se apropriar desses conhecimentos ou torná-los mais acessíveis no dia a dia”. (Professora 10).

A ideia trazida por Malaguzzi (1999, p. 91) de que “uma compreensão de criança potente, que se relaciona com seu meio social”, faz menção a uma característica da criança, que é a de se relacionar com seu meio social e que a

educação infantil tem como dever auxiliar na promoção. Na categoria “socialização” (5), grande parte das professoras da Escola Delta, 4 no total (40%), responderam este quesito como fundamental na educação infantil. Já na Escola Alfa, apenas duas (20%) citaram este fator. A análise deste resultado pode ser feita pelo fato de, na Escola Delta, as crianças, antes de ingressarem no espaço, possuírem pouco ou nenhum contato com outras crianças, segundo relatos das professoras. Na Escola Alfa, a comunidade em que moram possibilita intensa rede de relações e convívio com outras crianças e pessoas, além do maior número de irmãos que essas crianças possuem, deixando a entender que não necessitariam da escola, primordialmente, para desenvolver esta questão.

Seguem os trechos das respostas:

“(...) é quando ele começa a conviver com o outro e o quanto isto é importante, estimula, desenvolve”.(Professora 1).

“(...) é um lugar pra ela também conviver”.(Professora 3).

“(...) ela serve para iniciar a criança na vida social mesmo, na sociedade”.(Professora 6).

“(...) acho que o convívio com criança é o ponto fundamental”.(Professora 7).

“(...) acho que é o primeiro mundinho social deles”.(Professora 9)

“(...) para que as crianças possam aprender se relacionando umas com as outras”.(Professora 10).

A próxima categoria criada é sobre o “desenvolvimento do respeito e solidariedade” (6), mencionada por 2 professoras da Escola Alfa (20%). A importância do desenvolvimento desses valores faz parte da educação numa perspectiva integral, porém merecem destaque, pois se tornam algo cada vez mais necessário para o convívio em nossa atual sociedade.

Na Escola Delta, estas questões não foram citadas e podemos problematizar este apontamento a partir da leitura de que, nas populações pobres, o fator solidariedade é mais exercitado como maneira de sobrevivência e união de forças contra as injustiças. Outra leitura que pode ser feita sobre este resultado é de que a ideia de solidariedade aparece no currículo prescrito como uma dimensão, porém a

ênfase da Escola Delta nos aspectos cognitivos pode não ter deixado espaço para o trabalho com esta questão subjetiva.

A categoria 7 trata da “assistência às famílias”, fator este muito importante no papel da educação infantil. O fato de que historicamente este era o único objetivo das instituições de educação infantil tornou esta questão algo visto como negativo. A resposta relacionada a esta categoria apareceu apenas uma vez (10%). Entendemos, contudo, que, “além de ser um direito da criança, a educação infantil é um direito da família e uma exigência da vida atual.” (CAMPOS, 1999 apud CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p. 15).

A questão apareceu uma vez (10%) na Escola Alfa e nenhuma na Escola Delta, situação esta fácil de compreender, pois as famílias de filhos em escolas particulares como esta pesquisada optam em colocar seus filhos na escola e não o fazem por falta de opção, como muitas das famílias das comunidades mais pobres que precisam trabalhar e não encontram alternativas, sendo que muitas vezes a opção é deixá-los sozinhos em casa, uns cuidando dos outros. Esta concepção remete ao histórico da educação infantil, que, vista como “mal menor”, era justificável apenas para crianças pobres (CAMPOS, 1999).

Entretanto, não podemos deixar de expor o caráter assistencial, enquanto garantia de um direito, de apoio às famílias que a escola de educação infantil precisa ter, sem deixar de também considerar os outros fatores que compõem a sua razão de existir.

Pode-se perceber, na categoria 8, a “escolarização e preparação para o ensino fundamental”, que ainda há resquícios históricos de uma educação infantil prioritariamente preparatória para o ensino fundamental, pois, “mesmo quando procura negar algumas características da escola primária, a pré-escola a tem como referência sempre presente” (CAMPOS, 2012, p. 16), e, nas respostas da pergunta 1 (Para que serve uma escola de educação infantil?), tivemos 2 professoras (20%) da Escola Delta e 2 professoras (20%) da Escola Alfa, que apontaram esta necessidade. Nesta categoria, também abarcamos as respostas que dizem respeito às questões que as professoras apontaram que precisam ser ensinadas para que as crianças possam exercitar tais ações no ensino fundamental, como: rotina, regras, hábitos de estudo e alfabetização.

Nos trechos apontados, fica mais próximo nosso entendimento da análise:

“O que ele aprende aqui conta depois na escola de ensino fundamental, então... de querer este desenvolvimento quando ele é acompanhado e ele é valorizado”. (Professora 1).

“É a base, acho que é a base... Minha priminha não teve educação infantil e está perdida no fundamental”. (Professora 5).

“(...) eu acredito nas regras, nos ‘combinados’, nos horários. Eu acredito que a educação infantil deveria ser... A educação infantil deveria fazer parte da educação básica”. (Professora 7).

Na entrevista de número 7, a partir da fala citada acima, podemos perceber que a professora expressa seu desejo da educação infantil de fazer parte da educação básica, que de fato já é, desde a promulgação da LDB, citada no referencial teórico, mas o que ela parece querer explicitar é que os rituais deveriam ser os mesmos, considerando a preparação para as séries posteriores.

Tabela 4 – Entrevistas – Questão 2: Quais são os elementos dificultadores para colocar o currículo da instituição em prática?

(Continua)

CATEGORIAS		Entrevistas Escola Alfa					Total	Entrevistas Escola Delta					Total
		1	2	3	4	5		6	7	8	9	10	
1	Exigências da Prefeitura	X					01						0
2	Assistencialismo	X					01						0
3	Número de crianças	X		X		X	03						0
4	Carga Horária	x					01						0
5	Rotina		X			X	02						0
6	Burocracia				X		01	x			X		02
7	Trabalhar componentes do currículo					X	01		X				01
8	Infra- estrutura					X	01						0
09	Falta de autonomia								X	X			02

Tabela 4 – Entrevistas – Questão 2: Quais são os elementos dificultadores para colocar o currículo da instituição em prática?

(Conclusão)

CATEGORIAS		Entrevistas Escola Alfa					Total	Entrevistas Escola Delta					Total
		1	2	3	4	5		6	7	8	9	10	
10	Exigências das famílias						0	x	x		x		03
11	Comprometimento das professoras						0				X		01
12	Nenhum						0					X	01

Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta 2 sobre os elementos dificultadores para colocar o currículo da instituição em prática divagou sobre os aspectos mais variados possíveis, dependendo da interpretação que cada professora faz. Muitas vezes, essas interpretações se dão por influência de alguma dificuldade que estão vivenciando no momento da entrevista.

A categoria 1 “Exigências da prefeitura” foi criada, pois, além de considerarmos relevante a influência que o convênio com a prefeitura traz para o espaço educativo, de acordo com a Portaria 4.023/2005, instituída pela SME¹⁵:

1 – O convênio mencionado no “caput” deste item consiste em relações de complementaridade, cooperação e articulação da Rede Pública e Privada de serviços e de corresponsabilidade entre o poder municipal e a sociedade civil para a operacionalização da Política Pública de Educação Infantil.

Esta demanda de exigências da prefeitura de São Paulo impacta diretamente no cotidiano das instituições de educação infantil conveniadas. Considerando a instituição aqui pesquisada, algumas das decisões encaminhadas pela SME ficam em desacordo com a proposta implementada. Uma das entrevistadas da Escola

¹⁵Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=26&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 16 jan. 2013..

Alfa (10%) citou este fator como uma dificuldade, expondo a situação de, muitas vezes, as concepções da prefeitura não estarem de acordo com o trabalho realizado internamente.

Nas falas, é possível perceber que os elementos dificultadores dizem respeito a um fator externo, como se não fosse uma opção da instituição atuar com um determinado número de crianças. O trecho a seguir ilustra esta fala:

“(...) a Instituição tem que garantir o número de crianças que a prefeitura exige, a quantidade de educandos aumenta porque a prefeitura exige e aí chega uma portaria de repente e a gente tem que dar conta disso. Eu acho que o convênio às vezes esbarra um pouco na nossa proposta”.(Professora 1).

A categoria 2 traz a questão do “assistencialismo” como uma forma de proteção às famílias e pouca cobrança em seus deveres. Ficou subentendido que há um excesso de compreensão com relação a algumas atitudes das famílias por parte da gestão e assistente social, ilustrado no trecho da entrevista abaixo. Esta compreensão também é vivida pela escola particular, mas não é questionada pelas professoras, pois as famílias estão de certa forma “comprando” um serviço, e, portanto, podem chegar atrasadas (como visto em duas situações durante as entrevistas) sem serem questionadas.

“(...) tem um pouco de assistencialismo em alguns processos, exemplo enquanto educadora, eu já vi, mesmo a criança doente ela fica (na escola)... outro exemplo, independente do horário de chegada pode ficar”. (Professora 1).

A reflexão que se coloca aqui é que, se a educação infantil é um direito da criança, não podemos “punir” esta criança por uma atitude da família, deixando-a sem frequentar a escola e colocando-a talvez numa situação de risco por ter de ficar sozinha em casa. Esta concepção traz resquícios históricos já mencionados no capítulo 1 quando se entende que “Para os pobres é uma pedagogia da submissão uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.”(KUHLMANN, 2010,p.166).

O número de crianças caracterizou um determinante considerável para dificultar as práticas curriculares, sendo que 3 professoras (30%) tiveram esta

resposta, predominantemente da Escola Alfa, por atuarem com as orientações da SME, de acordo com a deliberação CME 01/99¹⁶, e atendem o número máximo de crianças definidas por metro quadrado, sendo 1,50 m² por criança de 0-3 anos e 1,20m² por criança de 4-5 anos.

As falas das entrevistas vincularam a garantia de qualidade no atendimento da educação infantil ao número de crianças e projetando um atendimento muito melhor caso esta dificuldade fosse superada por meio da diminuição de crianças nas turmas. Na Escola Delta, este determinante não foi citado, visto que as salas são compostas por até metade das crianças com relação à Escola Alfa.

“(...) a qualidade do trabalho poderia ser bem melhor por conta... do número de crianças”.(Professora 1).

“Eu acho que é a questão do número de crianças... né? Por exemplo, por mais que a gente divida os grupos, não dá pra ficar o tempo todo, ainda mais que é Infantil 4... [...]. A criança tem que esperar a vez dela, acho que a quantidade, por mais que a gente tenha duas professoras, vai conseguir atender a todos? Numa linha de comparação... não”. (Professora 3).

“É difícil porque eu tenho 27 crianças e a sala é pequena”.(Professora 5).

A categoria de número 4 foi citada por apenas uma das entrevistadas (10%) da Escola Alfa, fato curioso, pois a jornada semanal de trabalho das professoras é de 42 horas semanais, com apenas 2 delas reservadas à formação ou planejamento, em contrapartida às professoras da Escola Delta, que atuam por 20 horas semanais e tem momentos de formação e planejamento remunerados.

“(...) trabalhar 8h é muita coisa. Se fossem duas horas a menos, poderia mudar”.(Professora 1).

As demandas da “rotina” (5) da educação infantil foram citadas por 2 professoras (20%) da Escola Alfa. Esta rotina diz respeito à organização dos tempos na educação infantil definida por Bondioli (2004), como uma sucessão de acontecimentos, com seu ritmo e sua dinâmica. De acordo com Barbosa (2006a, p.

¹⁶ Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=26&MenuIDAberto=23> Acesso em: 16 de Janeiro de 2013

60), “a rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade”, podendo ser elemento estruturador, que, ao invés de facilitar, quando revela uma demanda intensa e mecanicista, pode atrapalhar as ações com o grupo de crianças e causar na professora um processo de não reflexão sobre o ato pedagógico, deixando com que ideologias dominantes cerquem as ações e determinem o currículo em ação.

Mesmo como elemento controlador, a fala da entrevistada 5 relata que, ainda que exista a rotina, ela atua de maneira a perceber o que é mais pertinente para o momento por meio da escuta do grupo de crianças. Ainda assim, na Escola Alfa, há algumas ações diárias, típicas da modalidade de atendimento com crianças de 0 a 3 anos, que demanda cuidados com alimentação, trocas de fralda e descanso, que, pelo impacto que causa nos setores que atuam no mesmo espaço, não podem ter seus horários modificados.

Já a Escola Delta, por atender as crianças na educação infantil por meio período, deixam de ter essas demandas de alimentação, descanso, escovação, dentre outras que certamente carregam a rotina, mas são necessárias e fazem parte do fazer pedagógico.

“(...) A rotina... (Pesquisadora: o que da rotina?) Porque... é muito rápido tudo. Se você passa um pouquinho, já atrasa outra atividade... tipo assim: você pode fazer outras atividades, mas dentro do seu dia você tem que fazer o seu planejamento, então eu acho que é muito apertada [...] Tem que alimentar, tem a hora do sono, do banheiro, tem que fazer atividade, tem que ir pro parque... todo delimitado o tempo que a gente tem”.(Professora 2).

“(...) acho que um pouco é a rotina. Ela é meio preestabelecida, contudo a gente tem uma rotina flexível na sala. Quando vemos que a criança não tá produzindo, não quer, a gente respeita”(Professora5).

A categoria “burocracia” (6) apareceu nos discursos das duas escolas:

“(...) burocracia... demandas externas... Então, assim, eu vejo algumas coisas como burocráticas [...]. Eu acho que a gente tem uma dificuldade muito grande para sair, fazer passeios... Por conta de falta de funcionários, por conta de uma série de coisas, a gente tem que dar uma parada”. (Professora 4)

“(...) eu acho que... por ser uma escola muito grande, com muitas turmas da mesma série? Existe toda uma burocracia”. (Professora 6).

“(...) e ainda existe essa coisa do papel. Eu acho assim: você tem um grupo de professores, toda uma parte burocrática”.(Professora 9).

O fato de “trabalhar componentes do currículo” surgiu em uma resposta de cada escola (20%), e, em muitos discursos das entrevistas, a questão de que o currículo não está bem compreendido por todos, inclusive pelas entrevistadas, ficou evidente. Nos trechos citados a seguir, ilustramos melhor esta questão:

“(...) eu vou falar uma dificuldade, que é trabalhar a religiosidade. Eu tenho dificuldade ainda... [...]. A gente não vai ficar focando, até mesmo por conta da diversidade de religião, então, assim, focar a religiosidade mas não como foco de religião”. (Professora 5).

Este trecho denota a realidade do trabalho com a dimensão proposta no currículo da instituição pesquisada sobre a religiosidade. O fato de a Escola Alfa estar num espaço conveniado com a prefeitura aponta para a obrigatoriedade de um ensino laico que se contrapõe à proposta confessional católica, ainda que o currículo demonstre esta dimensão por outro viés que não da Religião. As professoras ainda parecem estar confusas com o trabalho, considerando a necessidade de trazer elementos concretos para as atividades da educação infantil. Sendo assim, entram em conflito quando percebem que este movimento acarretaria fazer uma relação direta com a religião e não com a religiosidade.

Outra entrevista acerca da mesma categoria demonstra outras dificuldades:

“No projeto, algumas pessoas acreditam muito na definição da Délia Lerner e a instituição acredita muito na proposta do Hernández. É uma questão mais social...Uma é a proposta que vem de encontro com isso, com a questão da sociedade pra poder envolver a pesquisa, e para nós não, quer dizer para nós... Eu acredito muito mais na proposta da Délia Lerner do que do Fernando Hernandez... (Pesquisadora: Qual a proposta que ela traz de projeto?). A proposta que ela traz é... de encontro com os objetivos que a gente tem, pensar num bom tema de projeto... pra desenvolver postura de pesquisa, só que postura de pesquisado, vai de encontro ao produto final, então a gente fica rodeando... a gente procura algumas coisas pra chegar num objetivo maior, num norte que é o produto final. (Pesquisadora: E o Hernandez?). O Hernandez, ele procura uma questão social e de comunicação para resolver este problema. Ele não tem esta outra questão do norte do produto final”.(Professora 7)

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 31), “Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la”. Parece-nos que a escolha dos conteúdos é fator determinante numa proposta curricular, possibilitando-nos pensar criticamente a seleção dos conteúdos curriculares, assunto este aprofundado no referencial teórico desta pesquisa. Porém, o referido trecho desta entrevista traz um conflito conceitual entre a proposta curricular e as concepções da professora.

Enquanto o currículo da Instituição pesquisada propõe, um viés social de resolução de problemas. A professora cita a necessidade que sente de, partir de uma temática pensada como “bom tema de projeto”, sem que este tema se inicie de uma discussão mais ampla, intervenção na sociedade, pois, segundo a professora, o objetivo é apenas formar postura de pesquisador.

Nas características da Escola Delta, é fato que dificilmente as crianças, e talvez as próprias professoras, tenham contato com questões sociais emergentes para serem resolvidas. Não se discute direitos, porque, aparentemente, todos os têm garantidos, ou seja, não demanda necessidade para projetos. Contudo, esta aparência de direitos garantidos pode estar equivocada, pois os direitos não estão pautados apenas em bens materiais. Sendo assim, qualquer ser humano é passível de ter seus direitos violados.

A “infraestrutura” (8) foi uma categoria citada por uma das entrevistadas (10%) da Escola Alfa. Apesar do espaço privilegiado em relação às demais escolas conveniadas, este fator parece ser agravado pela quantidade de crianças no espaço da sala de aula.

Na educação infantil, a questão organizativa dos espaços influencia demasiadamente na operacionalização da proposta, uma vez que o espaço favorece a interação social, a exploração e aprendizagem, além de trazer um conteúdo educacional (GANDINI, 1999).

Não foi observado o surgimento desta categoria na Escola Delta, visto que os espaços são muito amplos.

“(...) tenho 27 crianças e a sala é pequena”.(Professora 5)

A falta de “autonomia da professora” (8) apareceu em duas respostas (20%) da Escola Delta, mas na Escola Alfa não foi citado como dificultador, o que justifica este fator ter aparecido como elemento facilitador na próxima questão. Na Escola Delta, a partir das falas, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que as professoras apontam como elemento facilitador, colocam também dificuldades no processo de planejamento das atividades a partir do currículo.

Elas demonstram que não se sentem participantes da construção da proposta, que é pensada por outras pessoas e precisa ser melhor “explicada” para aqueles que vão operacionalizá-la. Contudo, elas não apontam isso como ruim; ao contrário, caracterizam como algo bom. De certa forma, esta ausência de autonomia é ratificada nos dizeres de Tardif e Lessard (2011, p. 78), quando apontam que “os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos”.

Portanto, a categoria diz respeito a um elemento que foi apontado na questão dos dificultadores, mas que, nos trechos das falas, também é apontado como algo positivo, situação esta que pode ser entendida pois, historicamente, o professor não tem autonomia, ou seja, torna-se aceita esta postura controladora. Há dificuldades, no cotidiano do trabalho, em relação ao fato de as professoras não poderem tomar as suas decisões.

“(...) eu acho que é uma prática extremamente interessante e necessária (retorno nos planejamentos por parte da gestão), porém desgasta o trabalho do profissional, porque parece que nada do que a gente faz é bem feito, só que parece que nada é bem feito, porque não foi explicado, não foi dito com toda clareza do mundo o que deve ser feito, por exemplo, quando a gente teve que mudar o planejamento”.(Professora 7).

“Em alguns momentos, a gente precisa parar e repensar a ideia para ver se a gente não tá saindo muito fora do que foi pesquisado e também do que foi passado para nós, e isso facilita ao mesmo tempo que dificulta. Facilita você ter pessoas pensando e organizando um currículo que seja trabalhado por todos, então acho que tudo tem vantagem e desvantagem”.(Professora 8).

Predominantemente nos discursos da Escola Delta, o fato da exigência do processo de escolarização por parte das famílias fica muito evidente, fazendo com

que esta influência determine o currículo em ação. Numa sociedade competitiva, exige-se que a escola dê respostas cada vez mais rápidas sobre as aprendizagens e que estas estejam relacionadas aos conteúdos do ensino fundamental e, posteriormente, ao ingresso no ensino superior.

Os trechos dos relatos deixam evidenciadas as contradições que as professoras vivem entre o que acreditam ser importante (respeitar os ritmos das crianças e trabalho com as questões motoras) e o que as famílias dizem que é importante. Historicamente, tivemos “a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas” (KUHLMANN, 2011, p.81), visto que, atualmente, esta ainda é uma estratégia para justificar a ida de crianças pequenas dessas famílias às escolas, gerando uma sensação de que este desenvolvimento das questões pedagógicas aumente a competitividade da criança com as outras no mercado de trabalho.

“Eu acho que a gente ainda tá presa. Eu acho que assim o grupo de professores ainda é muito pressionado por uma questão social pelo mais amplo... eu acho que talvez, por um lado, a gente já tivesse se despedido disso, porque a gente vem estudando... as famílias, a sociedade ainda cobram muito, entende?”.(Professora 9).

“(...) dificulta porque os pais querem muito resultado. Imagina: são crianças da educação infantil. Eles querem saber da aprovação de vestibular, não tem cabimento, cada um na sua época... Os pais são muito apressados... eles querem resultado, é uma questão mercadológica”.(Professora 7).

“(...) então, toda parte motora acaba ficando um pouco para trás, até pelas exigências do público mesmo, né? Das famílias, uma exigência com conteúdo... então, a gente acaba tendo que alfabetizar cada vez mais cedo”.(Professora 6).

A categoria 11, “Comprometimento das professoras”, foi apontada por uma professora da Escola Delta, que problematizou sobre a questão da necessidade de um maior empenho nos estudos da proposta curricular por parte do grupo de professoras, ou seja, um elemento que foi apontado como importante também foi indicado como dificultador na mesma escola. Na categoria 12, “nenhum”, a professora em questão não conseguiu apontar elementos dificultadores.

Tabela 5 – Entrevistas – Questão 3: Para você, quais são os elementos facilitadores para colocar o currículo da instituição em prática?

CATEGORIAS		Entrevistas Escola Alfa					Total	Entrevistas Escola Delta					Total
		1	2	3	4	5		6	7	8	9	10	
1	Autonomia das professoras /Gestão	X	x		X		03						0
2	Participação das famílias			X			01						0
3	Participação/Escuta das crianças	X		X		X	03						0
4	Formação				X		01	X				x	2
5	Trabalho em grupo							X				X	2
6	Recursos								x				1
7	Não respondeu										x		1

Fonte: Elaborado pela autora

Nas repostas relacionadas aos elementos facilitadores para viabilização do currículo na prática, as falas foram mais sucintas. Esta maneira de responder à pergunta pode ser interpretada pelo fato de terem encontrado um espaço de escuta sobre as dificuldades que enfrentam e, portanto, poderem discorrer sobre algo que no cotidiano precisa ser colocado com muitas ressalvas. Sendo assim, o espaço de “desabafo” foi garantido.

A categoria 1, “autonomia das professoras/gestão”, diz respeito à participação das professoras nos processo de decisão e às possibilidades que elas têm de planejar sobre o que acreditam ser importante para as crianças, situação esta que pode ter sido viabilizada a partir de um processo de gestão mais democrática, que se faz “em contraposição a uma administração de caráter hierárquico-piramidal arraigada na cultura da escola.” (BRITO, 2011, p.183).

A questão apontada por três (30%) professoras da Escola Alfa demonstra que, em meio a algumas dificuldades que encontram no cotidiano, o fato de serem consideradas e ouvidas em suas ideias facilita o processo educativo.

Na Escola Delta esta questão não apareceu. Buscando uma relação com o fato das pressões externas sofridas pelas professoras da Escola Delta acerca de uma escolarização precoce das crianças. Uma relação de cobrança das famílias pelo produto comprado (educação) pode ser fator influenciador desta falta de

autonomia. Dificilmente se consegue, estando numa lógica destas, ter liberdade para, enquanto professora, selecionar as práticas, se elas já vêm preestabelecidas por outras pessoas.

Na Escola Alfa, por não haver a mesma responsabilidade, as professoras enxergam a possibilidade de construção de suas práticas, deixando a entender que a ênfase recai “na apropriação e criação pelos próprios atores educativos, dentro de condições apropriadas.” (BRITO,2011,p.184).

“Eu acho que a abertura... tanto da direção, coordenação... como da própria instituição”.(Professora 2).

Nesta entrevista, a fala sobre a abertura no processo de gestão se refere à possibilidade que a professora sente em dialogar sobre os processos da escola e ser ouvida neste diálogo, considerando que “os habitantes da escola, legitimamente, são os autores do seu próprio discurso, o qual deveria subsidiar toda e qualquer medida.” (BRITO,2011,p.193).

“(...) acho que a concepção da instituição... quando eu cheguei, estranhei muito esta questão da liberdade de escolha... de poder trabalhar [...] porque eu já trabalhei com muita pressão de que tinha que fazer o que a coordenadora pedagógica queria e não o que a sala pedia”.(Professora 2).

“(...) o que facilita, eu acho que é a autonomia que nós temos. Nós temos uma autonomia, né? A gente tem um diálogo”.(Professora 4).

No trecho da fala da entrevista 4, a questão da autonomia da professora aparece como fator influenciador da operacionalização do currículo, reforçando a ideia de que “Uma escola (mais) democrática e, por definição, uma escola (mais) autônoma.” (LIMA, 2009, p.75).

A “participação das famílias” apareceu em uma das respostas, e, embora tenha vindo como elemento dificultador na Escola Delta, aqui ela é colocada pela professora da Escola Alfa como um fator importante, citada no período de adaptação quando as famílias participam ativamente de atividades que buscam inserir a criança gradativamente no ambiente que transmite apoio e segurança às crianças.

“(...) tem também a participação das famílias, o que eu achei fabuloso. A adaptação com os pais aqui é diferente de um lugar onde a criança vai, a mãe fica uma horinha e sai”. (Professora 3).

A categoria de “participação/escuta das crianças” (3), questão esta trazida pela Convenção dos Direitos da Criança da ONU (Organização das Nações Unidas, 1989), Art. 12, que diz que “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”, foi bastante mencionada pelas professoras da Escola Alfa. Há uma preocupação em responder às necessidades das crianças no planejamento, propondo-nos a entender que há uma escuta constante sobre as necessidades das crianças, influenciando, assim, as propostas preestabelecidas.

A ideia de escutar crianças da educação infantil implica num exercício complexo, pois “o adulto habituado à linguagem falada encontra dificuldades para compreender outras formas de comunicação e expressão que, no caso das crianças pequenininhas, são os olhares, os toques, os gestos, o choro.” (SOUZA; WEISS, 2012, p. 43).

Pelo fato de o grupo ter evidenciado esta necessidade é que podemos perceber o quanto a rotina foi colocada como elemento dificultador, ao se contrapor com essas necessidades de escutar a criança, trazidas pelas professoras.

A “formação” (4) foi citada apenas por uma das professoras (10%) da Escola Alfa e duas (20%) da Escola Delta, sendo que desta última fica evidenciada a busca do grupo de professoras por este estudo. Esta categoria complementa a de “trabalho em Grupo” (5), pois reforça a ideia de união que trazem no discurso. Nas mesmas entrevistas, podemos perceber o quanto é forte esta vertente do trabalho na Escola Delta. A ideia de trabalho em grupo, referendada por Craft e Smith (2010), está cada vez mais presente no cotidiano da educação infantil.

A questão formativa está diretamente ligada a uma postura reflexiva da professora. Estar em constante busca de estudo e leituras contribui para o desenvolvimento do profissional, que vai além de uma competência técnica, fazendo-o refletir criticamente (REED, 2010).

“(...) o aprendizado, a formação”. (Professora 4).

“(...) as professoras caminham muito juntas em termos de estudo [...]. A gente estuda junto e isso acaba criando uma identidade própria,

né? Quando os educadores falam a mesma linguagem, acho que facilita para a coordenação”.(Professora 6).

“(…) mas acho que todas estudam muito e têm muito prazer em trazer aquilo que foi estudado [...]. A gente tem um grupo muito bom, acho que pensa muito bem e aceita as questões das diferenças e das semelhanças”.(Professora 10).

Os “recursos materiais” foram citados uma vez por uma professora (10%) da Escola Delta e uma (10%) da mesma escola não deixou claro em sua resposta os elementos facilitadores.

“(…) tudo aqui é muito tranquilo, enquanto material, enquanto possibilidade”.(Professora 7).

Tabela 6 – Entrevistas – Questão 4: Quais características/habilidades você acha que uma criança deve ter ao sair da educação infantil para o ensino fundamental?

CATEGORIAS		Entrevistas Escola Alfa					Total	Entrevistas Escola Delta					Total
		1	2	3	4	5		6	7	8	9	10	
1	Autonomia				X	X	02		x	X	x		03
2	Argumentação / Críticidade	X	x		X	X	04	x			x		02
3	Habilidades Cognitivas		x				01	x		X		x	03
4	Valores (Solidariedade, respeito)		x	X			02						0
5	Investigação / Pesquisa									X		X	02

Fonte: Elaborado pela autora

Na gama de vivências proporcionadas no período da educação infantil para as crianças, apenas 6 categorias apareceram nas respostas. O fato de considerarem estas as mais importantes em detrimento das outras pode ter influenciado nos retornos às perguntas. De acordo com a Resolução nº 5, de 17 dezembro de 2009, as DCNEI (BRASIL, 2009a) propõem, de maneira geral, que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à

liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a, p. 18).

Podemos concluir que, dentre tantos objetivos que se propõe na educação infantil, existem muitos além dos elencados nas entrevistadas e, com certeza, estabelecidos nas práticas das próprias entrevistadas, que, ao serem questionadas, pareciam estar pela primeira vez refletindo sobre esta questão de maneira sistematizada, o que as impediu de explorar melhor a questão.

A categoria “Autonomia” foi encontrada em 5 respostas (50%), sendo duas (20%) na Escola Alfa e três na Escola delta (30%), demonstrando ser uma característica considerada importante por boa parte das professoras. Nas respostas das professoras que atuam com as crianças da Escola Delta, ficou evidente a influência da família na questão da autonomia, como já citada em elementos dificultadores, no âmbito familiar, as crianças parecem estar mais protegidas que o recomendado pelas professoras.

Outro ponto evidenciado foi o de que duas das professoras optaram pelos termos “iniciativa” ou “independência” ao invés de autonomia, alegando que o termo autonomia é muito forte e carregado de significados que não contemplam crianças da educação infantil.

De fato, quando pensamos na autonomia freiriana por exemplo, tratamos de que “ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos” (MACHADO, 2010, p. 53). Nesta perspectiva, acreditamos que as respostas sobre autonomia têm uma característica deste termo utilizado na educação infantil para definir que as crianças desenvolvam suas atividades com o mínimo possível de auxílio dos adultos, porém a autonomia citada acima tem relação com a autonomia de pensamento, elencada nas respostas selecionadas para a categoria posterior “Argumentação/Criticidade”. Os trechos abaixo fazem referência a esta questão:

“(...) a questão da independência e autonomia”.(Professora 7).

“(...) acho que autonomia é muito forte a palavra. Sempre falo iniciativa, iniciativa para resolver o que ela precisa resolver”.(Professora 8).

“(...) essa independência que eu já falei a criança consegue organizar seu lanche”.(Professora 9).

“(...) eu acho que ela tem que ter autonomia, de conseguir fazer algumas coisas. Isso pra mim é muito importante.(Professora 4).

“(...) que sejam autônomos.(Professora 5).

Optamos por unir a “argumentação e criticidade” (2), pois nas respostas detectamos que as intenções eram muito parecidas, no sentido de objetivar que a criança se expresse, tenha opinião própria, saiba se colocar diante das situações que lhes são postas. Foi a resposta de maior consenso entre as duas escolas, representadas nas falas de 6 professoras (60%), 4 (40%) da Escola Alfa e 3 (30%) da Escola Delta, porém parece que os objetivos enquanto busca desta “habilidade” são diferentes. Seguem os trechos para análise:

“(...) acho que tem que ter opinião, que se expressar, mesmo que fale eu quero isso e não aquilo [...] tem que ter opinião própria”.(Professora 1).

“(...) eu acho que criticidade, eu acho que a gente tem que ensinar a criança a falar, a dar a vez pra falar, se expor, não ser mais um número, mas ter voz pra saber se expressar, saber seus direitos, seus deveres. Embora sejam pequenas, elas vão crescer sabendo que podem se colocar e têm o direito de se posicionar”.(Professora 2)

“(...) ele sabe me falar quando não está bem, quando algo de que não gostou aconteceu. A criança falar, verbalizar, perceber [...] na medida em que tem um vocabulário, uma percepção, ela vai perguntar, vai questionar”.(Professora4).

“(...) eu acho que tem que ser questionador... bem questionador”.(Professora 5).

“(...) Eu acho que as crianças têm... que saber argumentar, então a parte da oralidade desenvolvida”.(Professora6).

“(...) a oralidade, essa oralidade mesmo, conjunto de ideias”.(Professora 9).

Nos trechos das entrevistadas da Escola Alfa, a argumentação, o falar que pretendem desenvolver com a criança, se caracteriza numa perspectiva de posicionamento frente às situações sobre as opiniões. Tal fator é influenciado pela

ausência de espaços que a população pobre tem de reivindicar seus direitos, e, quando os tem, raramente são ouvidas, portanto a preocupação de formar cidadãos que se posicionem frente a esta realidade parece ocupar bastante tempo das práticas curriculares da educação infantil desta escola.

Uma pedagogia libertadora “teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p.12) e este resultado se contrapõe ao da Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil em Campos, Coelho e Cruz (2006, p.100), que aponta que “As crianças mais pobres são justamente aquelas que frequentam as instituições que menos trabalham a oralidade”.

No caso da Escola Delta, este elemento parece estar mais relacionado à apreensão de habilidades cognitivas, enquanto a Escola Alfa apresenta um caráter de transformação social.

A categoria (3) é mais abrangente, pois diz respeito às “Habilidades cognitivas”, fazendo menção a aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, como, ler, escrever, estudar, raciocinar, dentre outros. Esta habilidade pouco aparece na Escola Alfa (10%), tendo uma legitimação maior na Escola Delta com 3 respostas (30%).

Este resultado parece expor a problemática de que a educação infantil para crianças de famílias mais pobres não necessitaria de estímulo cognitivo e, portanto, a ênfase se dá em outras habilidades relacionadas ao desenvolvimento de valores morais e relações com o cuidado. Não podemos defender esta questão como mais importante, porém no currículo da educação infantil precisamos entender que faz parte do desenvolvimento integral da criança, não numa lógica escolarizante.

De acordo com Santomé (1998), a escola precisa ser um espaço onde são desenvolvidos os conteúdos culturais, habilidade, procedimentos e valores imprescindíveis para aperfeiçoar os modelos sociais. Desse modo, a importância deste tipo de desenvolvimento na escola perpassa as questões cognitivas.

“(...) destreza na hora das atividades”.(Professora 2).

“(...) e fora a parte pedagógica, de leitura, escrita.(Professora 6).

“(...) de saber usar diversos materiais e também de conhecer diversos assuntos.(Professora 8).

“(…) pegar um livro e saber o que tem nele”.(Professora 10).

Tabela 7 – Entrevistas – Questão 5: A partir das respostas anteriores, dê exemplos concretos de atividades sobre como você busca alcançar esses ou esse objetivo?

CATEGORIAS		Entrevistas Escola Alfa					Total	Entrevistas Escola Delta					Total
		1	2	3	4	5		6	7	8	9	10	
1	Planejamento participativo	X		X	X		03						0
2	Rodas de Conversa		X	X			02	x		x	X		03
3	Escuta		X		X		02						0
4	Realização de pequenas tarefas		X				01	x	X		X		03
5	Pesquisa			X		x	02					X	01
6	Histórias, leituras						0	x					01
7	Mediações em situações cotidianas						0	x		X	X		03
8	Atividades nas áreas de conhecimento						0		x	X			02

Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta proposta para as professoras entrevistadas faz menção à questão mais importante do currículo, a maneira de como, de fato, ele é colocado em prática, pois transpor do papel, do pensamento, do planejamento às ideias é um desafio cotidiano para o educador, pois o planejamento se “desplaneja” a partir do momento em que o professor encontra seus alunos, pois “também não podemos mais acreditar numa concepção determinista adultocêntrica onde o professor detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar e no planejamento.” (REDIN, 2007, p. 84).

Muitas são as evidências no cotidiano escolar que demonstram um currículo sendo colocado em prática da maneira como foi pensado ou não. Buscando também provocar a reflexão sobre como o discurso se materializa é que a última pergunta busca reduzir a poética em algo concreto e observável.

A categoria (1) “Planejamento Participativo” muito interessa aos que acreditam nos direitos da infância, pois diz respeito ao fato de a criança ter vez e voz

para participar do planejamento das ações que lhe dizem respeito. Nas citações das respostas, as professoras da Escola Alfa expuseram esta questão de maneira a parecer orgânica nas práticas com as crianças. Desta forma, “o currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre novo e tradição” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 37) e nesta ação, associada com a escuta da criança, o currículo construído coletivamente se torna real. Os trechos a seguir demonstram estas práticas:

“(...) não é porque eu tenho que fazer tal atividade que as crianças são obrigadas a fazer. Então, ela não participa. No momento em que ela achar que deve participar vai participar”.(Professora 1).

“(...) a gente faz uma plenária... a gente apresenta alguns elementos na plenária [...] a gente estava na quadra e eles acharam umas sementinhas e aí uma das crianças falou: Vamos pesquisar? Quer dizer é uma possibilidade”.(Professora 3).

“(...) e aí colocamos vários materiais, giz de cera, canetinha e lápis de cor... e o Marcelo¹⁷: ele fala, questiona, pergunta, pede... e ele pediu tinta... e a gente não tinha tinta. Uma coisa que dá mais trabalho é que a gente não se programou para isso. Se der tinta para o Marcelo, outros vão querer, e a gente vai ter que mediar... e o que aconteceu... a gente resolveu dar tinta. Aí levamos um grupo menor pra mexer com tinta [...] uma atividade na qual as educadoras trouxeram algo e a criança trouxe outras coisas que não estavam na cabeça das educadoras”.(Professora 4).

A possibilidade desta questão não ter aparecido na Escola Delta pode ter relação com o que já refletimos na pergunta anterior sobre as pressões externas sofridas pelas professoras por parte das famílias a respeito da aceleração do processo de aprendizagem, não podendo ceder espaço para esta escuta das crianças.

A categoria (2), “roda de conversa”, é tida como um elemento fundamental da educação infantil. Sem entrar nos méritos de como ela é operacionalizada, esta prática traz muito das concepções de educação democrática, em que todos podem se ver, se ouvir, ou, nos dizeres de Freire (1996 p. 117), “O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio de quem, falando, cala para escutar o outro, a quem, silencioso, e não silenciado, fala”. Nas entrevistas este espaço demonstrou ser garantido nas práticas da educação infantil.

¹⁷ Nome fictício dado à criança citada pela professora.

“(...) as rodas de conversa: a gente conversa muito sobre o respeito.(Professora 2).

“(...) a gente faz uma plenária, apresenta alguns elementos na plenária. Ela trazem os deles e a gente vai pesquisar”. (Professora 3).

“(...) a questão da oralidade a gente trabalha muito em roda de conversa que embora pareça coisa antiga ... roda de conversa, é muito importante. Eu acho que a roda de conversa atualmente possibilita que a criança exponha a sua opinião, né? A gente tá o tempo inteiro questionando o porquê daquela opinião e nas rodas de conversa a gente também conta história”.(Professora 6).

“(...) eu sempre estimulo para que eles tentem se resolver ... que eles tentem resolver por meio do diálogo A gente consegue sair de um acontecimento que ela contou, que aconteceu no final de semana, por exemplo, a gente consegue fazer desse um assunto da nossa roda” (Professora 8).

“(...)a gente fala principalmente naroda”(Professora 9).

A categoria (3) “Escuta” foi identificada na fala de duas professoras (20%) da Escola Alfa, ainda que muitas pessoas tenham uma ideia, equivocada, de que crianças da educação infantil não falam. Esta escuta pode não pautar-se somente na verbalização, mas nas diferentes maneiras que a criança tem de se comunicar, por meio de gestos, expressões e choros.

“(...) e a gente entender também, como eu disse para você, por que tá acontecendo isso com a criança, que mais ele tá me mostrando... Tem que ser muito sensível o educador, ter uma sensibilidade incrível, porque a criança chega de um jeito na segunda-feira assim... que você fala: “Meu Deus, o que aconteceu neste fim de semana?”. O resto da semana vai ser todo pautado na segunda-feira, porque eles (crianças) ficaram dois dias em casa. Deve ter muitas coisas acontecido, e o que que é nosso papel? É mediar estas situações”.(Professora 2).

“(...)eu acho que é isso, a gente escuta, quando presta atenção... muitas coisas a gente faz porque acredita que é importante... então, a gente vê que é importante trabalhar com eles as atividades. Mas tem outras coisas que às vezes nem passam pela nossa cabeça e eles trazem. Aí, às vezes... na maioria das vezes o aprendizado é muito mais significativo”. (Professora 4).

O relato da entrevista (2) deixa claro que a preocupação de escutar a criança relaciona-se a possíveis dificuldades que a criança tenha tido em casa

e,consequentemente, refletiram em seu comportamento na escola. Com o alto índice de violência nos bairros mais pobres, muitas vezes as crianças são expostas a situações-limite que as afetam de certa maneira, pois “as crianças e adolescentes pobres são mais vulneráveis e expostos aos acidentes e violência e aos danos por esses provocados.” (SOUZA; JORGE, 2007, p.26 apud ANDO, 2011, p. 16).

Diante de tal vulnerabilidade, a criança da educação infantil, quando escutada pela professora,encontra um auxílio na superação de algumas dessas vivências, buscando promover a resiliência, que se define por “um termo utilizado para definir a capacidade humana de passar por experiências adversas sucessivas sem prejuízos para o desenvolvimento.” (VICENTE, 2008). No segundo relato, a escuta aparece como algo que auxilia no aprimoramento da ação, na capacidade que a criança tem de contribuir nas reflexões que a professoras faz acerca de sua prática. Nos dois casos, a escuta gera mudança no currículo em ação.

A “Realização de pequenas tarefas” (4) surgiu com intensidade nas falas das professoras da Escola Delta, com a resposta de 3 professoras (30%) e uma da Escola Alfa (1), na busca de justificar as práticas que buscam desenvolver autonomia, ou a independência, como preferiram utilizar algumas das professoras. O incentivo de colocar as crianças em pequenos desafios cotidianos parece ocupar parte do currículo em ação da Escola Delta. Desta feita, a ideia predominante é a de um ser que possui um saber própria ser “capacitado” para a vida em sociedade (MUNIZ, 2011).

O fato de as professoras já terem citado nas entrevistas uma certa proteção das famílias com relação às crianças, ou de terem em casa uma babá sempre por perto para realizarem as tarefas pelas crianças, pode ser fator desencadeante dessas ações. Na Escola Alfa, a questão da autonomia apareceu com menos intensidade, parecendo ser reflexo das crianças, desde cedo, auxiliarem as mães nas tarefas domésticas e no cuidado com irmãos mais novos, segundo relatos das próprias professoras.

“(...) para você ser autônomo, né? Tem que saber cuidar de si primeiro... E isso a gente faz, no momento da higiene, de guardar material, de guardar roupa, até de você tirar sua roupa, pôr sua roupa. Eu acho que começa tudo daí”.(Professora 2).

“(...) a autonomia tá muito mais ligada à aprendizagem, porque assim... colocar uma camiseta sozinho”.(Professora 6).

“(...) eu delego muitas funções também, como entregar a agenda, entregar a lancheira, o vir até a salinha... O voltar (da sala de materiais) e lembrar do que precisa”. (Professora 7).

“(...) Independência também nesse sentido de confiar no aluno. No começo do ano a gente acompanha. A gente senta todo mundo, fica na porta do banheiro auxiliando, fica lá cantando enquanto eles vão no banheiro. Hoje em dia eles vão sozinhos; a gente deixa quem consegue ir sozinho.(Professora 9).

A categoria “pesquisa” (5), apesar de ser elemento forte na proposta curricular da Instituição, em virtude do trabalho com projetos, apareceu em três das respostas (30%), sendo que duas (20%) na Escola Alfa e uma (10%) na Escola Delta. Segundo Faria e Dias (2007,p.103), “o importante é que as crianças sejam instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de agir sobre o mundo, que perguntem, explorem, argumentem, decidam coletivamente”. Desta forma, a pesquisa nas práticas pedagógicas desencadeia as possibilidades de as crianças buscarem suas respostas a partir de hipóteses previamente elaboradas.

Nas entrevistas 5 e 6, os relatos são de uma sequência de vivências que incentivaram a criança em pesquisar sobre assuntos que lhes interessavam.

“(...) a gente vai atrás da pesquisa, né? Indo na biblioteca”.(Professora3).

“(...) naquela atividade em que fomos na casa dos amigos das crianças, a gente não pegou o endereço de ninguém e as crianças tiveram que ensinar o caminho para a gente. Aí a criança falou: “tá bom”. Uma delas teve um pouco de dificuldade e falou: ‘olha, nós vamos reto, vamos virar do lado e depois a gente vai virar pro outro lado aí... vai virar por lado esquerdo’. Então, ela falou: ‘vai reto e vira pro outro lado, agora pro lado direito e quando chegar no portão amarelo chegou na minha casa’ [...] Assim, algumas crianças falaram para mim: quando você for na minha casa eu vou ensinar o caminho” (Professora 5).

“(...) um dia estávamos falando para as mães sobre a necessidade de pegar o lápis, o giz, escrever o nome deles. ..para trabalhar o movimento de pinça. Uma mãe disse que sua filha japonesa tinha uma superpegada porque ela usava ‘hashi’ e ela trouxe para todos para trabalhar como os japoneses comiam daquele jeito.. Tornar isso prazeroso e significativo. [...] as crianças curtiram o livros da Tatiana, que comprou um rabanete e trouxemos uma pessoa que é a paisagista da escola e mostrou como se planta o rabanete. Eles

conseguiram, porque existe um tempo da semente. Eles adoraram o rabanete; iam lá ver todo dia”(Professora 10).

A questão sobre “história, leituras” (6) apareceu apenas em uma das falas da Escola Delta. Apesar de as duas escolas demonstrarem em seus espaços a importância que dão para esta linguagem, as duas escolas possuem biblioteca e livros nas salas da educação infantil. O trecho da entrevista (6) traz um relato que demonstra uma prática de leitura que vai além do ouvir histórias, mas instiga a imaginação em outros sentidos, provocando e buscando estabelecer relações da história com a criança, pois consideramos, como afirmado por Jorge (2003,p. 97), que “é fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens”.

“(...) as crianças escutam histórias... diferentes gêneros e isso possibilita também interpretações. Então, não é que você lê a história, fecha o livro e acabou. A gente vê o que você achou de tudo isso. Em alguns momentos, a gente sugere: “Vamos pensar num final diferente?”. E, se você fosse a Chapeuzinho, o que você faria? Então, coloca a criança no lugar do outro e isso faz com que a criança vá realmente construindo a sua identidade”(Professora 6).

A categoria “mediação em situações cotidianas” (7) apareceu em três das respostas, prioritariamente na Escola Delta, e buscou identificar as mediações que as professoras fazem no cotidiano a partir dos acontecimentos, sem planejamento mas com a intencionalidade de provocar as crianças acerca de algumas situações.

Esta mediação torna-se bastante significativa no processo de construção do conhecimento das crianças. Ao construir propostas pedagógicas que deem voz às crianças e acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA, 2010), a intervenção torna-se cheia de sentido e intencionalidade.

“(...) eles vêm da série anterior assim: “eu desenhei e o que eu faço agora? Pinte e agora?... O que eu faço?...”. Então, assim essas coisa de autonomia no pensamento, vamos... você sabe o que é para fazer eu já expliquei.... Vai até o fim” (Professora 6).

“(...)eu sempre estimulo com que eles tentem resolver os problemas pra depois precisar do adulto. (Professora 8).

“(...) mas o tempo todo você tá falando com eles (crianças), que te procuram pra falar alguma coisa”. (Professora 9).

A questão sobre “atividades nas áreas do conhecimento” (8) foi identificada nas respostas de duas professoras (20%) da Escola Delta. Na Escola Alfa, houve apontamentos semelhantes, não para responder à pergunta final, mas como algo que poderia ser mais explorado pelas professoras.

“(...) para exercitar uma atividade, um jogo da memória, um jogo de bingo, saber jogar, esperar a vez... se envolver no jogo”(Professora 7).

“Tenho uma rotina muito certa, sigo a minha rotina, impecavelmente, toda semana... não tenho o hábito de pular atividades. Tenho tudo dividinho, quantidade de matemática, quantidade de língua oral, escrita também, desde pequenos, atividade motora” (Professora 9).

As respostas acima fazem relação com o objetivo exposto “Habilidades cognitivas” e demonstram estar vinculados às áreas do conhecimento contidas nos RCNEI (BRASIL, 1998). A fala da entrevista (9) nos remete à questão da organização das rotinas, uma ideia mais “escolarizante”, em que todas as coisas precisam estar conforme o planejado. Caso contrário, a desorganização aparenta ser do professor que não se programou como deveria. Esta afirmação é ratificada por Redin (2012), que trata sobre uma característica de rotinas na educação infantil, que se delineiam de maneira prescritiva e cristalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho de investigação desta pesquisa, pudemos evidenciar, a partir da fala de professoras da educação infantil, um currículo em ação, que se desenvolve a partir das concepções de cada sujeito em suas diversas realidades. Este currículo demonstrou conquistas, desafios, coerências e contradições de cada uma das escolas pesquisadas, colaborando com uma grande possibilidade de diálogos de complementariedade, em que as realidades distintas se complementam e se completam.

A relevância desta pesquisa se deu mediante a necessidade de estudos acerca das práticas na educação infantil, importância esta retratada por Sacristán (1999, p.19), ao tratar que “o problema da relação entre conhecer e agir na educação talvez seja o tema central de todo o pensamento para explicar porque a educação se desenvolve tal como realmente o fazemos e porque tem sido assim”. Desta maneira, pudemos, além de entender as ações curriculares estabelecidas nas duas escolas, entender como em realidades diversas os elementos curriculares se configuram.

Mediante um histórico recente e conflituoso da consolidação da educação infantil no cenário brasileiro, relevantemente, os contornos evidenciados em ambas as realidades pesquisadas trazem uma conotação de muitas possibilidades para a caminhada rumo a uma educação infantil de qualidade e que podem ser utilizadas em outros espaços educativos, afirmando que é possível diferenciar o currículo seguindo uma orientação inclusiva, comprometida com a promoção da equidade (SOUSA, 2008).

Os dados recolhidos apontam para a grande influência que os dois contextos socioeconômicos exercem na ação curricular. Embora as duas escolas, teoricamente, comungam do mesmo currículo oficial, as influências externas, e claro, as especificidades de cada lugar, delineiam ações ora diferentes, ora semelhantes, questão esta reafirmada por Sacristán (2000, p. 202), quando diz que prática se configura por “outros determinantes que não são apenas os curriculares”.

Nos resultados, evidenciaram-se, nas falas das professoras, como objetivos da educação infantil, os seguintes elementos: desenvolvimento integral, crença nas

potencialidades criança, complementação da ação educativa com a família, ampliação de conhecimentos, desenvolvimento do respeito e da solidariedade, assistência às famílias, garantia do direito ao brincar e da convivência com a diversidade. Porém, na pergunta que se relaciona com as ações para alcançarem os objetivos da educação infantil, as respostas foram mais sintéticas e demonstraram uma desconexão entre o que se pretende e o que se faz.

Este fator pode ter se dado pelo fato de as professoras estarem num momento de entrevistas, pois o espaço e as vivências que aparentemente se configuram no cotidiano das escolas vão muito além do que foi respondido.

A fala das professoras da Escola Delta deixou claro, durante as entrevistas, o quanto o currículo em ação acaba sendo moldado para práticas que se configuram como positivas para as famílias dos alunos. Esta situação acarreta um conflito angustiante às professoras, que se encontram entre o dilema de fazer o que acreditam e suprir as demandas trazidas pelas famílias. Embora este conflito tenha sido exposto em diversos momentos pelas entrevistadas, o fator do desenvolvimento da aprendizagem nas questões cognitivas apareceu nas falas sobre as ações de maneira evidenciada. Esta característica condiz com o perfil da escola para onde a criança é encaminhada, na maioria das vezes por objetivos estritamente educacionais.

Esta finalidade torna-se diferente na Escola Alfa, pois a característica da escola, em período integral, atende as crianças desde seus primeiros meses de vida e é procurada, na maioria das vezes, por famílias que buscam um lugar para seus filhos enquanto trabalham.

Na Escola Alfa, evidenciam-se características do ato pedagógico relacionados à garantia do direito à participação, escuta das crianças e do atendimento também de suas famílias, porém a organização da rotina se configura como elemento dificultador para a concretização desses objetivos. Evidenciaram, em suas respostas, que há uma necessidade de garantir às crianças atendidas estímulos que, supostamente, não teriam no âmbito familiar. Contrapondo-se a esta característica, a Escola Delta demonstrou que as crianças são bastante estimuladas, até mesmo antes de entrarem na escola.

Uma questão pertinente apresentada foi sobre o papel da família nas duas escolas que se diferem completamente. Enquanto em uma (Escola Delta), a família determina o currículo, na outra (Escola Alfa), a família é vista como também atendida pela escola.

Há a possibilidade, nessas duas nuances apresentadas, de um diálogo complementar, que se caracterizaria pela necessidade de se ter a participação da família nos processos educacionais, como coparticipante, porém não como determinante do currículo ou como mais um indivíduo atendido por uma proposta pensada apenas pelas professoras ou pela instituição.

De certa maneira, fazendo menção ao currículo prescrito da instituição pesquisada, a Escola Alfa apresentou uma maior autonomia de operacionalizar o currículo, enquanto a Escola Delta comunicou, nas falas das professoras, um maior controle da proposta educativa por parte da exigência das famílias.

Na questão compreensiva sobre o currículo prescrito, ou oficial das duas escolas, as professoras demonstraram a necessidade de entenderem melhor o que se espera enquanto ação a partir do documento, sobressaindo possíveis temas para intervenções formativas nos dois espaços.

Com as demandas de aceleração da alfabetização, conhecimento lógico-matemático, comunicação, dentre outros, para a transição à primeira série do ensino fundamental, a Escola Delta atém prioritariamente suas ações nesses aspectos, embora nas falas das professoras o desejo seria de dar mais espaço para o brincar e outras necessidades das crianças, respeitando seus ritmos e tempos. Portanto, ficou evidente uma grande preocupação das duas escolas com o desenvolvimento integral da criança, assim como com a importância da autonomia e socialização.

Na Escola Alfa, as professoras apresentaram ter mais autonomia para desenvolver o currículo em questão, pois não apresentaram demandas de controle da aprendizagem das crianças com relação à alfabetização e demais conteúdos escolarizantes, o que também pode ser um fator de atenção, pois tais conteúdos são necessários no trabalho com as crianças.

Diante deste cenário, corroboramos, mais uma vez, com os resquícios históricos compostos no cenário educacional brasileiro, porém levantamos também possibilidades de diálogos complementares entre as duas realidades.

Um ponto de atenção encontrado nas entrevistas condiz com a questão sobre a dificuldade de responder à pergunta acerca dos objetivos que buscam alcançar nas crianças que atendem. Apesar de todas demonstrarem interesse pela busca de conhecimentos na área, além da formação que já possuem, tal situação evidencia a constante busca de identidade curricular que a educação infantil tem traçado no cenário brasileiro.

De fato, o currículo enquanto artefato cultural, social e histórico se configura de acordo com os contextos nos quais se insere (GOODSON,1995). Sendo assim, ainda que se busque caminhar a partir de um mesmo currículo oficial, as necessidades concretas e práticas e de ideias irão determinar as ações deste currículo.

De maneira geral, as duas escolas apresentaram, desde a organização dos espaços e proposta curricular até a fala das professoras, um grande comprometimento com o processo de aprendizagem e garantia de direitos das crianças da primeira infância, contrapondo-se, muitas vezes, a iniciativas que visam apenas o lucro ou ocupam as crianças em cuidados sem uma proposta pedagógica contundente.

Nesse sentido, a pesquisa aponta para que o currículo em ação das duas escolas seja explorado e considerado como referências para outras ações. Numa proposta de diálogo complementar, as duas escolas podem perceber seus elementos agregadores e entender em que uma poderia complementar a outra, configurando um trabalho de parceria rumo à garantia do direito de quem é prioridade absoluta na constituição brasileira, as crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere et al. **Currículo e Avaliação**: uma articulação necessária – textos e contextos. Recife – PE. Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

ANDO, Daniela de Araújo. **Currículo escolar**: possibilidade de apoio ao enfrentamento da violência doméstica (estudo de uma prática em São José dos Campos/SP). 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANPED. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 89-96, jan./fev./mar. 1998

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA. Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Consulta Pública, MEC/COEDI: Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 de fev. 2012.

_____. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/barbosa.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2013.

_____; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 85. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. BANDEIRA, Larissa; GOBBATO, Carolina. **Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de educação infantil no Brasil**. VI Escola de Inverno – FAGED/UFRGS, Porto Alegre, p. 1-10, jul. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/comexedu/arquivos/maria_carmen_barbosa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006b.

BRASIL. MEC. **CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2010 (Documento final).

_____. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 06 out. 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB Nº 05/2009, Brasília/DF, 2009a.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069, Imprensa Oficial, CONDECA, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26/12/1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 2. ed. v. 1 e 2, Brasília, MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Brasília, MEC/SEB/UNESCO, 2009b.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3E2686FB-0BB3-4C05-9C04-20F7D3033162%7D_miolo_PNE_235.Pdf>. Acesso em: 4 jul. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Projeto de Lei 8.035-B de 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 09 maio 2013.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**, v.1, 2, 3. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994.

BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999. p.31-40.

BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo: Cortez, 2004.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Educação para o Conviver e a Gestão da Aprendizagem**: o educador Gestor e o Gestor educador. Curitiba: Appris, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **A Educação infantil frente a seus desafios**. Fundação Carlos Chagas; Difusão de Ideias. maio 2009a. (entrevista). Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevistaMariaMalta.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

_____. COELHO, Rita; CRUZ, Silvia. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2006a.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 127, p.87-128, jan./abr. 2006b.

_____. HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa, 2006c p. 95-125.

_____. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia In: **Vaz, A. F. & Momm, C. M. Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.13-25.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O cotidiano da creche**: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras da educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.p.204-216.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009

CRAFT, Anna; SMITH, Alice. **O que é Refletir sobre a prática?**In: CRAFT, Anna; SMITH, Alice. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.p.33-65.

DAHLBERGH, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo, Brasília, Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil**.Campinas, SP: Editora da UNICAMP;Cortez Editora, 2002.

FARIA, Vitória Libia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira Salles. **Currículo da Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione.2007.

FAZOLO, Eliane. Pelas tramas do aramado: Práticas culturais e pedagógicas na educação infantil In: ROCHA, Eloisa A.C; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.p.177-192.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 244-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/felicio.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília:Líber Livros,2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.p.145-158.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança em educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JORGE, Linice da Silva. Roda de Histórias: A criança e o prazer de ler, ouvir e contra histórias. In: DIAS, Marina Célia Moraes; NICOLAU, Marieta Luícia Machado (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003. p.95-112.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo**: Políticas e práticas. São Paulo: Papirus 1999.p.95-112.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Direitos da criança e Projeto Político-Pedagógico: questões no ponto de partida. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011b.p. 51-81.

KUHLMANN, Junior Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.p.45-64

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Rita de Cássia. Autonomia In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.53-54.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn, FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MANSUR, Kátia. Proposta curricular: Ação de uma equipe. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p.225-242.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOSS, P. **Reconceitualizando a infância**: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p.235-267.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. et al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p.243-268.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Consulta Pública, MEC/COEDI: Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 18 de fev. 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). A Convenção sobre os direitos da criança, 1989. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convenção_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 08 maio 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos da educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e Práxis. Portugal: Porto, 2001.

PASZKIEWICZ, Cristiana de Soveral. Gestão flexível do currículo: a real dimensão da diferenciação curricular. **Revista do Instituto de Ensino Superior Presidente**

Tancredo Neves, ano 1, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/>. Acesso em: 8 abr. 2013.

PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

REDIN, Euclides; MÜLLER Fernanda; REDIN, Marita. M. (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, MARITA MARTINS. Planejando na Educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Marita Martins et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.p.190-200.

REED, Michael. O desenvolvimento profissional por meio da prática reflexiva. In: CRAFT, Anna; SMITH, Alice. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.p.190-200.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**. Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Compreender e Ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular.**Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 230-241, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/767/788>>. Acesso em: 8 abr. 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação Curricular Revisitada**: Conceito, discurso e práxis. Portugal: Editora Porto. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta; HADDBD, Lenira. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: DPE/FCC, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.p. 49-86.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Do embate para o debate**: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: Reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed 2000.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Francisco. A diferenciação como princípio de organização curricular. **IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares**. UFSC – Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1202/1/A%20diferencia%c3%a7%c3%a3o%20como%20princ%c3%adpio%20de%20organiza%c3%a7%c3%a3o%20curricular.pdf>>. Acesso em 05 fev. de 2013.

SOUZA, Andressa Celis; WEISS, Vanilda. Aprendendo a ser professora de bebês: Experiência de estágio com crianças de oito meses a dois anos. In: OSTETTO, Luciana (Org.). **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 33-48.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livros, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Mônica Ulson Brandão. **O cuidado na fala de alunas** –professoras. 2010.152 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VICENTE, Cenise Monte. **Guia de Promoção de resiliência**. 2008. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudo/829843a9-3f3c-471b-a70b-8117f518ff38/Default.aspx>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

Sites consultados para os dados do município

INFOCIDADE. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/7_populacao_recenseada_e_taxas_de_crescimento_1980_702.html>. Acesso em: 6 jul. 2012.

PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/sitemerenda/Anonimo/legislacao/portarias/portaria_4023.aspx> acessado em 27-11-12.
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=26&MenuIDAberto=23>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

Apêndice A
Questionário aplicado às professoras

As questões abaixo apresentadas fazem parte da pesquisa intitulada CURRÍCULO EM AÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: Análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas realizada pela pesquisadora Aline Paes de Barros e orientada pela Prof. Dr. Regina Giffoni Luz de Brito.

Sua participação será muito importante para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

1. Sexo : Feminino (☐) Masculino (☐)
2. Estado Civil :
3. Idade
4. Filhos:(☐) não (☐) sim . Se sim, quantos

5. Nível de formação:
(☐) Graduação/Curso:
(☐) Pós – Graduação/ Curso:
6. Com crianças de quais idades já atuou na educação infantil?
(☐) 0-1 ano
(☐) 1-2 anos
(☐) 3-4 anos
(☐) 5-6 anos
7. Tempo de experiência na educação infantil:
8. Trabalhos anteriores que não na educação:
9. Porque optou por trabalhar na Educação?

Apêndice B

Perguntas norteadoras da entrevista com as professoras

1. Pra que serve uma escola da educação infantil?
2. Quais são os elementos dificultadores para colocar o currículo da instituição em prática?
3. Quais são os elementos facilitadores para colocar o currículo da instituição em prática?
4. Quais características você acha que uma criança deve ter ao sair da educação infantil para o ensino fundamental?
5. A partir das respostas anteriores, dê exemplos concretos de atividades sobre como você busca alcançar esses ou esse objetivo.

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TLCE)

Eu, _____,
declaro que fui devidamente informada sobre a pesquisa intitulada: **CURRÍCULO EM AÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL**: Análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas , realizada por Aline Paes de Barros, aluna regularmente matriculada na Pós-Graduação – Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Declaro, também ter aceitado participar deste trabalho concedendo (entrevista e respondendo às questões formuladas pela pesquisadora, estando ciente que a mesma será gravada, ficando o material em poder da Pesquisadora, tendo em vista a realização do referido estudo).

Tenho ciência que minha participação é livre e espontânea, podendo interrompê-la a qualquer momento que desejar e que as informações obtidas não serão identificadas nominalmente, destinando-se, exclusivamente, à realização deste estudo.

Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura do Entrevistado

Data: : ____/____/____

Testemunha