



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

FERNANDA ALVES DA SILVA

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS
PROPOSTAS CURRICULARES PARA CRIANÇAS DE 3 ANOS EM
CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

Campina Grande – PB

2016

FERNANDA ALVES DA SILVA

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS
CURRICULARES PARA CRIANÇAS DE 3 ANOS EM CRECHES DA REDE
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I - Campina Grande-PB.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586c Silva, Fernanda Alves da
Currículo na educação infantil [manuscrito] : uma análise das propostas curriculares para crianças de 3 anos em creches da rede municipal de Campina Grande-PB / Fernanda Alves da Silva. - 2016.
57 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Lenilda Cordeiro Macêdo, Departamento de Educação".

1. Educação Infantil 2 Currículo 3. Prática Pedagógica 4. Cultura Infantil I. Título.

21. ed. CDD 372

FERNANDA ALVES DA SILVA

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS
CURRICULARES PARA CRIANÇAS DE 3 ANOS EM CRECHES DA REDE
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba –
UEPB – Campus I – Campina Grande-
PB.

Aprovado em: 23/03/2016

Nota: 9,0 (nove)

BANCA EXAMINADORA

Lenilda Cordeiro de Macêdo

Prof. Dra. Lenilda Cordeiro Macêdo

Orientadora

Maria Gorete Cavalcanti Pequeno

Prof. Dra. Maria Gorete Cavalcanti Pequeno

Glória Maria Leitão de Sousa Melo

Prof. Dra. Glória Maria Leitão de Sousa Melo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais José Fernando da Silva e Maria Ineide Alves da Silva e aos meus irmãos Felipe e Fabrício por acreditarem na minha vitória, pelo apoio e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Senhor Deus Poderoso e Soberano, por ter me dado a vida, por nunca ter me deixado sozinha, por ter abençoado o meu sonho e fazê-lo virar realidade.

Aos meus pais, por sempre terem acreditado em mim e pela força que deram para alcançar meu sonho. Obrigada por sempre me incentivarem e pelo exemplo de homem e mulher que são; batalhadores, honestos e perseverantes.

Aos meus irmãos, por sempre estarem do meu lado e fazerem os meus dias mais alegres.

Ao meu noivo, Jeferson, por nunca ter me negado ajuda, por estar sempre ao meu lado durante essa caminhada, por ter sempre me motivado quando a tristeza e as dificuldades chegavam, pelo amor e carinho.

À professora orientadora, Dra. Lenilda Cordeiro Macêdo; pela dedicação, competência e compromisso. Por ter reservado um tempo da sua vida para me ajudar nessa caminhada e me mostrado que eu sou capaz. A ela, deixo meu eterno agradecimento!

Aos mestres que fizeram parte da minha formação durante toda a minha vida, e que, com sua paciência, antes de me ensinarem, me fizeram aprender.

Às minhas amigas e colegas - Aline, Dyane e Wênia - que caminharam ao meu lado nessa jornada, dividindo dificuldades e angústias.

Aos anjos da minha vida, minhas amigas Isabela e Layra, por me mostrarem o verdadeiro sentido da palavra “amizade”, pelo companheirismo, ajuda e estarem sempre prontas para me ouvir e apoiar. Uma das minhas melhores conquistas foi conhecer vocês. Agradeço a Deus por vocês fazerem parte da minha vida. Sem vocês a realização desse trabalho não seria possível.

Por fim, agradeço a todos que torceram por minha vitória e contribuíram direta e indiretamente para essa travessia.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa desenvolvida em instituições de educação infantil situadas na cidade de Campina Grande – PB. Buscamos analisar quais concepções de infância, criança e currículo permeiam a prática pedagógica das professoras que atuam nessas instituições. A pesquisa foi realizada em duas etapas; na primeira participaram dos estudos 09 creches públicas, que atendem crianças de 4 meses a 05 anos de idade, já na segunda etapa participaram 08 creches. O ponto de partida para o estudo foi a concepção de criança como cidadã, sujeito capaz, que não reproduz apenas a cultura dos adultos, mas as influencia e que também produz culturas infantis. Sendo assim, é preciso compreender que o currículo na educação infantil não deve ser entendido como uma lista de conteúdos que devem ser transmitidos ao aluno. O estudo é de caráter qualiquantitativo, cujas técnicas de produção de dados escolhidas foram a aplicação de questionários sócio acadêmicos, realização de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas com o auxílio de um gravador de voz portátil. Divulgamos, neste trabalho, os dados referentes a 21 questionários e 13 entrevistas realizadas com professores que atuam com crianças de 03 anos. Os dados foram analisados através da estatística simples e análise de conteúdo. Os resultados dos questionários apontam que 85,7 % das professoras do maternal possuem formação em nível superior e 57,1% são especializadas. 52,4% das professoras afirmaram ter participado da elaboração da proposta pedagógica da instituição e, este mesmo percentual, afirmou que a consulta para planejar a prática. 76,2% consultam o RCNEI. Constatamos que as professoras têm conhecimento de que o Projeto Político Pedagógico é o centro do trabalho pedagógico, porém não conseguem falar do conteúdo deste documento, além disso, sabem que as concepções de currículo são diversas. As entrevistas nos revelaram que 23,07% das professoras percebem a infância como fase de descoberta e de desenvolvimento, enquanto 30,76% veem a infância como tempo de brincar. No tocante à concepção de criança, esta é vista como ser carente pela maioria das entrevistadas (30,76%) e tal percepção faz emergir um currículo compensatório e preparatório. As professoras mostraram não ser conhecedoras do conteúdo das DCNEI. Ficou evidente que as questões curriculares nas creches não estão claras ou não estão sendo discutidas no âmbito da creche. O currículo não é elaborado a partir do ponto de vista das crianças, não é pensado a partir de suas necessidades, especificidades e interesses, pois as propostas são elaboradas pela secretaria de educação, o que acarreta a falta de autonomia por parte das professoras para participarem da elaboração das mesmas, assim como, falar do conteúdo presente nelas. Por fim, constatamos que estes resultados sugerem reflexões sobre qual tipo de formação inicial e continuada estão sendo oferecidas às professoras da educação infantil, assim como a necessidade de discussões, com o corpo docente sobre o projeto pedagógico para essa etapa de educação e a respeito das DCNEI, documento orientador, para elaborar a proposta pedagógica e nortear suas práticas.

Palavras-Chaves: Educação Infantil. Currículo. Culturas Infantis.

ABSTRACT

This work consists of a survey conducted in educational institutions located in the city of Campina Grande - PB. Analyze which conceptions of childhood, child and curriculum permeate the pedagogical practice of teachers working in these institutions. The survey was conducted in two stages; the first part of the study 09 public kindergartens, serving children from 4 months to 05 years old, in the second step part 08 kindergartens. The starting point for the study was the conception of a child as a citizen, subject capable, not only plays the adult culture, but the influences and also produces children's cultures. Thus, one must understand that the curriculum in early childhood education should not be understood as a list of contents to be transmitted to the student. The study is quantitative and qualitative character, whose technical production data were chosen implementation partner academic questionnaires, conducting semi-structured interviews that were recorded with the aid of a portable voice recorder. Disclosed in this work, the data from 21 questionnaires and 13 interviews with teachers who work with children from 03 years. Data were analyzed by simple statistics and content analysis. The results of the questionnaires show that 85.7% of the nursery teachers have training in higher education and 57.1% are specialized. 52.4% of teachers said they had participated in the preparation of the pedagogical proposal of the institution and the same percentage said that consultation to plan the practice. 76.2% consult the RCNEI. We found that the teachers are aware that the Educational Policy Project is the center of the pedagogical work, but can not speak of this document also know that the curriculum concepts are different. The interviews revealed that in 23.07% of the teachers perceive children as stage discovery and development, while 30.76% see childhood as a time to play. With regard to the child's conception, this is seen to be lacking by most respondents (30.76%) and this perception brings out compensatory and preparatory curriculum. The teachers showed not be knowledgeable of the contents of DCNEI. It was evident that the curricular issues in day care are not clear or are not being discussed in the nursery. The curriculum is not designed from the point of view of children, it is not thought from your needs, specificities and interests, because the proposals are prepared by the education department, which causes the lack of autonomy on the part of teachers to participate the preparation of the report, as well as talk of this content in them. Finally, we note that these results suggest reflections on what kind of initial and continuing education are being offered to teachers of early childhood education, as well as the need for discussions with faculty on the educational project for this education stage and about the DCNEI, guidance document, to prepare the pedagogical proposal and guide their practices.

Key Words: Early Childhood Education. Curriculum. Children cultures.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS.....	12
2.1 Uma pedagogia para a infância.....	12
2.2 Pioneiros na construção de currículo para as crianças.....	13
2.3 Currículo e proposta pedagógica na educação infantil.....	18
3. CAPÍTULO II: UM CURRÍCULO PARA AS CRIANÇAS VIVEREM SUAS INFÂNCIAS.....	24
3.1 Cuidar e educar como fundamentos do currículo na educação infantil.....	24
3.2 O currículo na perspectiva da Sociologia da Infância.....	26
3.3 Um currículo que respeite as linguagens da criança e as culturas da infância.....	28
3.3.1 A brincadeira e as interações como eixos do currículo na educação infantil.....	30
3.3.1.1 O desenho na educação infantil.....	32
3.3.1.2 Fantasia: uma cultura real da infância.....	33
4. CAPÍTULO III: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MATERNAL SOBRE INFÂNCIA CRIANÇA E CURRÍCULO.....	35
4.1 Análise e discussão dos questionários.....	37
4.2 Análise e discussão das entrevistas.....	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIA.....	53
APÊNDICE	

1. INTRODUÇÃO

Minha aproximação com a pedagogia, primeiramente, se deu por um sonho que carreguei comigo desde criança: o sonho de ser professora. Obviamente, não sabia da realidade do contexto de ser uma docente, mas esse sonho alimentou a minha vontade de batalhar para conseguir cursar pedagogia.

No que se refere à aproximação com a educação infantil, se deu quando iniciei o estágio na área. A partir daí tive a oportunidade de perceber como as crianças são ativas e do que elas são capazes de fazer, fiquei fascinada! Indagávamo-nos, no estágio, sobre o que as crianças na educação infantil aprendem, o que é proposto para esse público, de quais formas os conteúdos são transmitidos, ou seja, questionávamo-nos sobre saber se existe um currículo adequado a essa área.

Ademais, o fato de fazer parte da Iniciação Científica com a Professora Dra. Lenilda Cordeiro Macêdo e participar do Projeto “O currículo nas instituições de educação infantil da rede municipal de Campina Grande, PB” só aumentou a vontade de buscar respostas para tais questionamentos, me levando a investigar quais as concepções de criança, cuidar/educar e currículo na educação infantil.

Em relação ao projeto, objetivamos compreender como se apresentam as concepções de infância, criança e currículo para as crianças de 3 anos de idade (maternal) e investigar se as práticas pedagógicas das instituições respeitam as singularidades das crianças. Nesse contexto, surgiu o interesse em realizar o presente trabalho de conclusão de curso.

Por muito tempo a criança foi vista como um ser incompleto e incapaz, ou seja, era considerada como um sujeito passivo na sociedade. Além dessa concepção, na área da educação, a dicotomia entre cuidar/educar se fez presente por muito tempo, tendo em vista o caráter assistencialista que as creches apresentavam em sua origem, já no outro extremo a pré-escola se limitava em preparar para o ingresso no ensino fundamental.

Soares (2001) sustenta que uma perspectiva relativamente recente, que se contrapõe ao binarismo assistencialismo/preparação e que potencializa novos sentidos de ensinar e aprender na educação infantil é a Sociologia da Infância. De acordo com a autora, para essa vertente sociológica a infância é uma construção social e que as crianças são atores sociais produtores de culturas infantis. A criança, de acordo com essa perspectiva, não reproduz, apenas, mas é capaz, também, de produzir culturas.

Visto que, na perspectiva de respeitar a criança em suas particularidades e promover seu desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo que as instituições de educação

infantil precisam garantir às crianças o acesso à aprendizagem, social e afetiva, as DCNEI trazem, dentre os objetivos da proposta pedagógica curricular, a aprendizagem de diferentes linguagens.

Diante dessa nova percepção de criança e infância pretendemos, com esse trabalho, analisar quais as concepções de infância, criança e currículo de professores¹ de educação infantil e investigar se as propostas curriculares das creches estão fundamentadas nas DCNEI.

Nesse sentido, a realização desse estudo nos possibilita contribuir para o conhecimento do currículo pensado para crianças de 3 anos de idade, além disso, essa pesquisa propõe uma reflexão mais aprofundada sobre as políticas curriculares na educação infantil. Ademais, tivemos a intenção de tentar mostrar aos professores da educação infantil que a criança precisa ser considerada não apenas pelo que lhe falta, mas pelo que é, cidadã de direitos e ativa na sociedade.

Para tanto, nosso trabalho foi organizado da seguinte forma: no capítulo I apresentaremos uma síntese acerca da trajetória da educação infantil na história e abordamos as ideias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, pensadores que inauguraram os estudos sobre as crianças e as especificidades do trabalho com crianças pequenas. Já no capítulo II faremos uma discussão sobre concepções de criança, currículo e o cuidar/educar na educação infantil, buscando refletir sobre as ações de educar e cuidar como integradas.

Finalmente, no capítulo III, descreveremos e explicaremos a metodologia utilizada, descreveremos o contexto da pesquisa e apresentaremos os procedimentos para a mesma, além de analisarmos e discutirmos os dados produzidos através dos questionários e entrevistas. Em seguida, concluindo o trabalho, apresentaremos nossas considerações finais.

¹ Neste trabalho consideramos o termo professor(a) como educador(a) e docente

2. CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

2.1 Uma Pedagogia Para a Infância

A definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica passou a implicar necessidade de pensar propostas curriculares que orientem as práticas nas instituições que atendem crianças pequenas. Neste capítulo, buscamos, em síntese, realizar uma análise histórica da educação da criança, de uma forma geral e no Brasil. Já no segundo tópico, discutiremos acerca da educação da criança, as Propostas Pedagógico-curriculares que permeiam o cotidiano das instituições de educação infantil; discutiremos, também, sobre as implicações referentes ao cuidar/educar na educação infantil.

Inicialmente, é válido destacar que, quando a criança passou a ser concebida como um sujeito distinto do adulto, sendo percebida por suas especificidades e como um agente ativo na sociedade, capaz de produzir culturas, surge a preocupação em oferecer uma educação apropriada que suprisse as necessidades do grupo infantil. Todavia, não foi de imediato que a criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos e passou a ser vista como sujeito de cuidados, pois a cultura escolar jesuítica, por exemplo, era tipicamente estruturada em classes e havia um forte controle e disciplinamento sobre o comportamento infantil.

Percebe-se, então, que na época o currículo da escola tinha o seguinte formato: a criança era educada para o futuro e não era vista no presente, pois se buscava, de maneira ideal, o futuro adulto civilizado.

Essa mentalidade emerge das instituições de educação infantil que, segundo Bujes (2001), surgiram com o aparecimento das escolas para crianças no início do pensamento pedagógico em meados dos séculos XVI e XVII. Na época, a escolarização das crianças teria uma função mais civilizadora. Bujes (2001 p.14) aponta como fator importante para a expansão das creches e pré-escolas, o ingresso da mulher no trabalho assalariado a partir da Revolução Industrial, pois assim as mães precisavam deixar os seus filhos em um espaço de cuidado.

Nos séculos XVIII e XIX o ensino era pautado na religiosidade, além disso, havia a forte presença da disciplina sobre o comportamento das crianças na escola. Nesse sentido, a escola foi instituída como espaço responsável para a socialização e a civilização das crianças e, ao mesmo tempo, para prepará-las para atuar no mundo dos adultos.

Apenas a partir da escolarização a criança ganhou o lugar de aluno². De acordo com Bujes (2001, p. 15), a difusão das instituições de educação infantil se deu no final do século XIX, com grande influência dos médicos higienistas e dos psicólogos. A partir dessa difusão a sociedade deixou de enxergar a infância apenas como uma etapa biológica e começou a se interessar sobre como se dá o desenvolvimento das crianças, separando-as em lugares próprios com brincadeiras e atividades específicas, pensadas para elas. A respeito disso, Veiga (2010) complementa:

(...) no século XIX a previsibilidade como habitus social demandou uma especificidade nos cuidados físicos e morais das crianças, como maneira de prever o seu desenvolvimento e o seu futuro como um adulto civilizado, honesto, trabalhador. (VEIGA, 2010, p. 27)

Nesse contexto, muitos pensadores realizaram estudos sobre a infância. Tais estudos contribuíram de maneira efetiva para a educação das crianças, portanto, neste trabalho, consideramos relevante apresentar as contribuições efetivadas nesses estudos.

2.2 Pioneiros na Construção de Currículos Para as Crianças

Neste tópico, discorreremos sobre pensadores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel, os quais inauguraram os estudos sobre as crianças e as especificidades do trabalho direcionado a elas.

No século XVII, Jean Jacques Rousseau – filósofo genebrino – foi considerado "o pai da pedagogia", tendo em vista a revolução que trouxe para a educação, expressando seu contraponto à pedagogia tradicional da época, inclusive a jesuítica.

Para o filósofo, o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe. (BOTO, 2002, p. 43). Contudo, a educação, para Rousseau, teria o papel de conservar essa bondade natural da criança. Percebeu, então, que a sociedade do seu tempo desconhecia a infância. Em sua obra, *O Emílio*, apresenta a descoberta sobre o que a criança é antes de se tornar adulto. Na obra em questão, a infância era o período compreendido até os sete anos, quando aconteceria a passagem para a puerilidade (BOTO, 2002, p.49).

Dessa maneira, em *O Emílio*, Rousseau enfatiza uma aprendizagem prática, ou seja, nessa proposta a criança aprendia na e pela prática, a partir da experiência, e de acordo

² Não existia uma pedagogia que contemplasse as necessidades de uma geração específica (infância), mas uma pedagogia feita para alunos, apenas. (VEIGA, 2010, p. 32)

com sua idade. Nessa perspectiva, o filósofo inovou o currículo para a educação das crianças e indicou uma nova forma de vê-las e considerá-las.

Os educadores Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827), suíço, e Friedrich Froebel (1782-1852), alemão, foram influenciados pelo pensamento do então considerado pai da pedagogia, centrado na figura da criança, Jean Jacques Rousseau.

Pestalozzi escreveu suas obras no século das Luzes e, em 1781, foi publicado, pela primeira vez, seu romance, Leonardo e Gertrudes. Cabe ressaltar que Pestalozzi era defensor dos mais pobres e para ajudá-los pensou e elaborou uma metodologia educacional. A criança era vista por Pestalozzi com um ser naturalmente bom e não precisava de castigos, pois para ele os castigos contra as crianças poderiam piorar o processo de educação das mesmas; nessa perspectiva, o amor da mãe seria suficiente e necessário para o desenvolvimento da criança. Para o pensador a educação deveria ser guiada pelo amor, assim como educava seus filhos, com muito amor.

Assim, a educação proposta por esse pensador, segundo Arce (2002), deveria partir do cotidiano da criança, pois esta seria a melhor sala de aula e a melhor maneira para seguir seu desenvolvimento natural. Pestalozzi priorizava uma educação dosada, de acordo com os estágios dos indivíduos. Em sua obra, Leonardo e Gertrudes, o autor considerava os sentidos das crianças como fatores importantes para a aprendizagem. Conforme Arce (2002), no romance de Pestalozzi “(...) a criança deve ser estimulada a apreender o mundo através dos sentidos, desde que se respeite seu desenvolvimento natural” (p. 155).

Assim, Pestalozzi viu a criança como um animal, de modo que ela se tornará humana naturalmente com o amadurecimento dos germens humanos. É nessa ideia que se apoia o princípio de que a educação deve seguir a transformação natural do sujeito.

Sendo assim, a educação seria importante para ajudar o homem a sair de seu estado de animal e descobrir-se como ser humano. Os conteúdos, com base nas afirmações de Pestalozzi, deveriam ser repassados de acordo com o nível da criança, sendo o professor o guia e observador do desenvolvimento no processo educativo, pois a criança seria o centro do processo de ensino.

Em toda a sua obra, Pestalozzi fez críticas ao ensino de sua época, que não respeitava o desenvolvimento infantil e não permitia que as crianças aprendessem a partir do concreto. Há séculos esse grande pensador expôs seu pensamento e suas críticas acerca do ensino oferecido ao público infantil, todavia, a criança contemporânea, em muitas situações, não vem sendo respeitada de acordo com o seu estágio ou nível de desenvolvimento.

Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi e considerado o “pedagogo da infância”, via a criança como um sujeito completo em seu potencial. Para este pensador a escola deveria respeitar o desenvolvimento da criança para que suas potencialidades se desenvolvessem naturalmente.

Froebel seguiu o mesmo pensamento de Pestalozzi quando elegeu a família como a base da vida do indivíduo, nesse caso, a figura da mãe seria o alicerce e “a criança o centro e a razão da existência de ambos” (ARCE, 2002, p. 122). No entanto, quando se analisa a obra de Pestalozzi é possível observar uma profunda crença de que a educação seria capaz de melhorar a vida do povo mais pobre. Já na obra de Froebel não há essa preocupação com a classe mais pobre, pois para ele “(...) a criança torna-se, mais ainda do que em Pestalozzi, o reduto de toda pureza e toda esperança de um futuro mais humano” (ARCE, 2002 p. 126).

Para Froebel, a educação deveria levar o indivíduo, desde a infância, a se descobrir como criatura criada por Deus e, para isso, a escola deveria facilitar o desenvolvimento livre da criança, orientando-o e guiando-o para o caminho correto do seu criador.

Nesse sentido, a metodologia proposta por Froebel está baseada no aprender fazendo e, acima de tudo, no respeito ao desenvolvimento livre e espontâneo da criança. Apesar disso, não considerava necessário banir das escolas a educação prescritiva, a qual deveria ser utilizada quando a criança estivesse desviada do seu processo natural de desenvolvimento.

Partindo desse ideal de liberdade, Froebel foi o primeiro a reconhecer o jogo e a brincadeira como forma de expressão do mundo da criança, por isso “considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança” (ARCE, 2002, p.190). Nesse sentido, Froebel elegeu a brincadeira e os brinquedos como norteadores da aprendizagem da criança, respeitando sempre o desenvolvimento de cada uma e a faixa etária.

Assim, para Froebel, a criança seria uma semente e a professora deveria cultivá-la diariamente, observando e cuidando dela como uma mãe cuida incansavelmente do seu filho.

Considerado progressista, há muitos séculos o pioneiro da educação para a primeira infância já escrevia sobre o respeito às fases de conhecimento da criança, as atividades construtivas, o contato da criança com a natureza, a observação do professor e o currículo pautado nas atividades de natureza infantil, em outras palavras, teria que ser dada à criança a oportunidade de aprender fazendo.

Vale ressaltar, ainda, que um dos princípios de Froebel, de acordo com Arce (2002, p. 188), é o da autoatividade livre, de acordo como qual a atividade surgiria a partir do interesse da criança. Arce (2002) ressaltta que, seguindo o princípio de Froebel, “(...) A criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento, ela deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir, a aprendizagem deve sempre partir daquilo que o indivíduo possui.” (ARCE, 2002, p. 188).

Com a intenção de criar brinquedos que auxiliassem a brincadeira, sem atrapalhar o desenvolvimento natural infantil, na obra *Pedagogia dos jardins-de-infância* Froebel cria brinquedos para este fim, que receberam o nome de “dons, os quais consistiriam em materiais como cubos, cilindros, blocos de montar de madeira, canções, entre outros” (ARCE, 2002, p.193).

Esses materiais deveriam ser explorados de modo que a criança construísse livremente os brinquedos, envolvessem as formas geométricas, e que despertassem os conceitos matemáticos como volume, tamanho, quantidade, entre outros. Analisando tais propostas podemos verificar que Froebel teve a intenção de contrariar os métodos mecânicos de aprendizagem que ainda estão presentes nas instituições de educação infantil.

Diante disso, as concepções de criança e de educação sustentadas pelos pensadores em questão demonstram que a criança é considerada um ser diferente do adulto, de natureza universal e ativo. Portanto, na instituição educativa ela deve ser considerada como o centro do processo, pois sua aprendizagem se dá por meio da prática/experiência, ou seja, em contato com os objetos de conhecimento.

Ainda que apresentem diferentes visões, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diferentes dos adultos, ademais, são sujeitos ativos, não passivos, como acreditavam os pensadores da antiguidade.

Em síntese, a partir do pensamento de Rousseau rompe-se, teoricamente, com o pensamento tradicional no campo da educação, pois, ao teorizar sobre a criança como um ser singular, diferente do adulto, inaugura o paradigma do ensino centrado na criança.

Assim, no Brasil as ideias desses pensadores influenciaram a construção de um sistema de ensino mais centrado na criança. Entre os anos de 1875 e 1877, em São Paulo, foram criados os primeiros jardins de infância públicos, inspirados em Froebel, contudo, direcionavam seu atendimento para as crianças das camadas privilegiadas. Após a proclamação da República, ocorrida em 1889, houve um crescimento no número de

instituições (em 1921 contavam ao menos 15 creches e em 1924 em todo o país havia 47 creches).

A iniciativa do governo na construção de creches estava relacionada a uma preocupação com a saúde pública, surge então a ideologia de assistência à infância. Dessa forma, por longos anos o atendimento em creches passou a ser feito de maneira assistencialista.

Segundo Alves (2011), na década de 1950, quando as crianças das camadas populares mais carentes ingressaram na escola, a educação destinada àquelas era de cunho compensatório e preparatório para a alfabetização. Na pré-escola exigiam-se profissionais com formação no curso de magistério do 2º grau, porém, para “cuidar” (do corpo, da higiene física) das crianças de 0 a 3 anos não era obrigatório que o indivíduo tivesse alguma formação, bastava demonstrar apreço pelo trabalho com crianças.

A educação para crianças com caráter preparatório prevalece ainda na década de 1960, quando, segundo Alves (2011)

Na LDB de 1961, a educação da criança de até 6 anos aparece num pequeno capítulo no interior da educação de grau primário. Política de pouquíssima expressão, com projeto nitidamente preparatório. A Lei 5692/71 menciona rapidamente a educação pré-escolar (art. 19), revelando lugar marginal ocupado pela educação da criança menor de 7 anos e do seu profissional. (ALVES, 2011, p. 9).

Segundo o autor foi entre os anos de 1970 e 1980 que a educação para as crianças recebeu uma atenção especial, principalmente no final da década de 80, com a Constituição Federal do Brasil de 1988. Portanto, foi a partir dos marcos legais nacionais que a criança passou a ser vista como cidadã de direitos, inclusive à educação e à proteção desde o nascimento (BRASIL, 1988).

Posteriormente, em 1990, foi aprovada a Lei 8069/90, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, o termo Educação Infantil só surgiu em 1996, a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96). Embora o ECA assegurasse o direito da criança à educação e o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos (AMORIM, 2010, p. 453), esse termo não estava explicitado.

A LDB trouxe, pela primeira vez, o termo Educação Infantil, caracterizando esta etapa de ensino como a primeira da Educação Básica. A partir de então, como aborda Amorim (2010, p.454), “(...) As instituições de Educação Infantil devem, portanto, integrar o sistema de ensino e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança”.

Nesse sentido, no Brasil, quando a educação infantil passou a constituir a primeira etapa da educação básica, intensificou-se o debate acerca de qual seria o papel dessa modalidade de ensino e, em meados da década de 1970, surgiram críticas ao atendimento escolar de cunho assistencialista (STEMMER, 2012, p. 23). Nesse período, segundo Oliveira (2011, p.181), as discussões sobre o que seria uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas foram evidenciadas, surgindo, como aponta Stemmer (2012), novos conceitos sobre a educação das crianças dessas instituições, sendo uma delas a indissociabilidade entre a educação e o cuidado.

Nesse sentido, o atendimento às crianças pequenas na rede de ensino envolve os processos de cuidado e educação de forma indissociada. A respeito disso, estudos (MACÊDO, 2014; BUJES, 2001) têm revelado que há fortes evidências da dicotomia entre as ações do cuidar e do educar no interior dos espaços das instituições de educação infantil.

Em linhas gerais, a criança, ao longo dos anos, vem sendo preparada para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental alfabetizada, ou seja, há uma preocupação evidente em capacitar as crianças à realidade para essa etapa do ensino. Com relação a essa perspectiva, Bujes (2001) destaca que o que ocorre é uma escolarização precoce, pois,

(...) trazem para a pré-escola, especialmente, o modelo de escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce. O cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras. (BUJES, 2001, p. 16).

O atendimento ao público infantil, em instituições de educação infantil, tem sido marcado, ao longo da história, pela ausência de práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito que tem necessidades específicas a essa fase da vida e que precisa de um atendimento escolar que respeite seu tempo, ou seja, esquecem a fantasia, as brincadeiras e a afetividade tão importantes para o desenvolvimento infantil.

2.3 Currículo e Proposta Pedagógica na Educação Infantil

Após discutirmos acerca da trajetória da educação infantil na história, é relevante tratarmos das suas propostas pedagógicas e, a partir disso, verificar como se organizam para cumprir suas funções.

Inicialmente, destacamos que a partir do momento em que se estabelece, nos documentos legais, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, apresenta-se a necessidade da construção de propostas pedagógico-curriculares que fundamentem as práticas no cotidiano das instituições para crianças pequenas.

Mas, para tanto, é preciso considerar que as crianças devem ser consideradas como cidadãs. Os movimentos sociais exerceram um papel importante quando se trata de lutar por leis (Lei 8069/90) que as reconhecessem como cidadãs de direitos, porém, vulneráveis, o que exige proteção integral por parte do Estado, da sociedade e da família, bem como o reconhecimento das crianças como seres em desenvolvimento, que necessitam de educação e cuidados.

A LDB/96 definiu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, seu objetivo seria promover o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e motor (Lei nº 9394/96, art. 29). Para que se cumprisse, minimamente, a função social da educação infantil, destacada na LDB/96, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Isso se deu quando surgiu a preocupação em torno do que deveria ser ensinado nas creches e pré-escolas do país nas políticas públicas educacionais brasileiras (AMORIM, 2010 p. 455).

Nesse sentido, o RCNEI foi elaborado com o intuito de orientar as instituições para que garantissem o desenvolvimento integral das crianças e incorporassem as funções de cuidar e educar de maneira simultânea. A partir daí ele passou a ser considerado como proposta curricular nacional.

O documento aborda a necessidade de que as instituições de educação infantil têm de realizar as práticas de educar e cuidar de maneira integrada. O cuidar, nessa perspectiva, não está relacionado a uma visão assistencialista, mas implica em valorizar e ajudar a criança a desenvolver capacidades.

Com o objetivo de ser uma referência para o trabalho do professor, o referido documento, composto por três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo), explicita concepções de criança, infância e educação infantil e de constituição da identidade, além de abordar o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e a matemática como eixos que podem ser concebidos na composição do currículo para esta etapa educativa.

Inicialmente, o MEC tinha o propósito de fazer com que o RCNEI servisse de fundamento para que cada instituição elaborasse a sua proposta pedagógica, mas o documento

foi interpretado de maneira errônea, ou seja, foi utilizado como currículo central e único por todas as instituições. Entretanto, o RCNEI (BRASIL, 1998) seguiu um rumo diferente do planejado. O documento foi elaborado com a intenção de colaborar na elaboração das propostas pedagógicas, levando em consideração o contexto de cada instituição de educação infantil, mas assumiu o caráter de currículo nacional, não correspondendo às expectativas de ser um currículo descentralizado, apenas um referencial/norte.

Diante disso, com as críticas feitas pela comunidade científica da área, o MEC elaborou, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, mas dez anos depois foi reafirmada a necessidade de elaborar as novas DCNEI (2009). De acordo com a LDB e as DCNEI, as instituições de Educação Infantil devem garantir o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, cognitivo, social e afetivo.

Para suprir tais necessidades, as instituições deveriam reorganizar suas propostas curriculares. As diretrizes consideram o cuidar e o educar como práticas indissociáveis, que devem acontecer simultaneamente no âmbito das creches e pré-escolas e concebem a criança como sujeito ativo que interage no mundo, que brinca, que fantasia e, principalmente, como alguém que tem direito de viver sua infância (BRASIL, 2010, p. 17).

Ademais, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) destacam que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser garantir à criança “(...) o 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, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e a interação com outras crianças”.

Além disso, esse documento traz a concepção de proposta pedagógica, explicitando que, além de outras garantias, as instituições de educação infantil devem assumir a responsabilidade de complementar a educação e o cuidado das crianças junto à família. Orienta, ainda, que tais propostas devem garantir às crianças de 0 a 5 anos de idade o “(...) acesso ao conhecimento, a aprendizagem das diferentes linguagens, seus direitos de cidadãos e a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes” (BRASIL, 2010, p.18).

Assim, é oferecendo e garantindo a interação com todos da instituição aos pequenos, que estes poderão explorar o ambiente e se expressar através de múltiplas linguagens, a oral, gestual, o desenho, a pintura, músicas, movimento, escrita, dentre tantas outras possibilidades. Desse modo, a educação infantil deve ser uma prática educativa global, que vise o desenvolvimento integral da criança, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96, art. 29).

As DCNEI (2010) objetivando auxiliar a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil destaca que se deve garantir à criança “O 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, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e a interação com outras crianças” (BRASIL 2010, p. 19).

A concepção de currículo presente nas DCNEI não é prescritiva ou disciplinar, tendo em vista que entende a criança como centro do planejamento curricular, propõe um planejamento elaborado com a participação de todos os atores do processo (professores, famílias e crianças), pautado nas experiências e interesses das crianças, de seus grupos de origem e da sociedade brasileira e, além disso, um planejamento gerado com as crianças, as quais reproduzem e produzem culturas/ saberes singulares na interação com seus pares. Tais afirmações relacionam-se à concepção de currículo evidenciada por Amorim (2010, p. 456), que o apresenta como “(...) aquilo que ocorre nas escolas e salas de aula como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está inserido em complexas relações de poder”.

Diante disso, é possível concluir que a proposta pedagógica ou proposta curricular é um documento obrigatório que cada instituição escolar, assim como creches e pré-escolas, deve redigir, definindo os compromissos e responsabilidades para/com o atendimento da criança, considerando sua realidade e objetivando o cuidado com sua formação e socialização.

Dessa forma, entendemos que o currículo de uma instituição de educação infantil, além de estarem implicadas questões que vão desde qual conteúdo deve ser abordado nesta etapa educacional até a organização do tempo e espaço, precisa também ser um elemento de suporte para o educador e para a criança, pois o projeto pedagógico é voltado para um fim.

Apesar disso, como lembra Bondioli (2004), a elaboração dos projetos, das metas e objetivos a serem alcançados não é suficiente para manter a qualidade da educação de crianças pequenas, é necessária a avaliação desses projetos. De acordo com a autora:

(...) a definição de projetos pedagógicos das creches constitui um pressuposto necessário, mas não suficiente para a qualificação da rede para a infância. Uma outra condição é a verificação da plausibilidade do próprio projeto (...)” (BONDIOLI, 2004, p. 28)

Nesse sentido, Azevedo e Prado (2012 p. 47) afirmam a importância de se discutir que tipo de conhecimento é necessário para a criança, considerando sua faixa etária, isto é,

os conhecimentos devem constituir o currículo de maneira que estejam adequados para a criança da educação infantil. Sendo assim, entendemos que o currículo, nesta etapa da educação, apesar de ser necessária uma listagem dos conteúdos a serem ensinados, não consiste apenas nisso; é, ainda, a organização do tempo e do espaço, o porquê e o como ensinar.

Diante disso, é válido reiterar que é necessário compreender que o currículo na educação infantil não deve ser entendido como uma lista de conteúdos a serem transmitidos ao aluno. O currículo é tudo aquilo que é construído e vivido pelas crianças e pelas professoras, no âmbito das instituições.

Como defende Azevedo e Prado (2012), isso não quer dizer que o ensino das crianças pequenas deva se desvincular do cuidado e da ludicidade, pois entendemos, assim como as autoras, que as crianças pequenas não podem ser privadas do conhecimento científico. “(...) Portanto, a escola começa na educação infantil, e o ensino também. Essa ação de forma alguma limita a criatividade da criança e ou as possibilidades de priorizar o lúdico no seu processo de ensino e aprendizagem.” (AZEVEDO E PRADO, 2012, p. 49).

Sendo assim, se antes o currículo era pautado na perspectiva de uma educação como uma ação sobre o outro, agora é necessário que a proposta curricular considere a criança como sujeito, que não apenas reproduz cultura, mas é capaz de produzi-la, isto é, os objetivos da educação infantil devem corresponder, primeiramente, às necessidades do público infantil.

Por fim, considerando a concepção de currículo apresentada, é possível entender que a educação de crianças de 0 a 5 anos sugere a existência de um currículo nessa etapa de educação. Para Macêdo (2014) a organização das propostas curriculares na educação infantil é resultado do campo teórico a que os professores tem acesso ao longo de sua formação inicial e continuada.

Dentro dessa abordagem das definições das propostas curriculares para a educação infantil, vale ressaltar, conforme aponta Amorim e Dias (2012), que currículo e proposta pedagógica não se diferenciam, estão intrinsecamente ligados.

Nesse sentido, o projeto pedagógico ou proposta curricular configura-se como um documento obrigatório que cada instituição escolar, assim como creches e pré-escolas, deve redigir definindo os compromissos e responsabilidades com o atendimento da criança, de acordo com a sua realidade, visando o cuidado com as mesmas na sua formação e socialização.

Para tanto, o projeto pedagógico deve partir de um problema em direção a uma solução e, de acordo com Becchi (2004, p. 84), a proposta curricular precisa ser praticada, ou

seja, não deve ser apenas teorizada. O documento precisa indicar o caminho a ser percorrido e as condições necessárias para que os objetivos sejam alcançados. Segundo a autora, “um projeto bem pensado e realizado é, sobretudo, isto: um elemento de apoio para si e para as crianças, um documento que diz, com certeza, qual o caminho, quanto se caminhou e se o caminho foi percorrido na direção desejada (...)” (BECCHI, 2004, p. 110).

Com o reconhecimento cada vez maior do espaço da creche como local educativo para as crianças de 0 a 5 anos, a avaliação é utilizada para acompanhar e verificar o andamento dos resultados do projeto pedagógico no âmbito das instituições de educação infantil (BONDIOLI, 2004). Porém, apesar de as DCNEI (BRASIL, 2010) ressaltarem a avaliação dos projetos pedagógicos como fator indispensável no país, a discussão sobre essa prática na creche e pré-escola é ainda incipiente (BONDIOLI, 2004).

3. CAPÍTULO II - UM CURRÍCULO PARA AS CRIANÇAS VIVEREM SUAS INFÂNCIAS

Neste capítulo, discutiremos sobre as concepções de criança e currículo na educação infantil que possibilitem às crianças serem crianças; um currículo no qual o cuidar e o educar sejam indissociáveis, feito para e com as crianças.

A partir do momento em que se estabelece nos documentos legais a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica (LDB/96 Lei nº 9394/96), apresenta-se a necessidade de propostas pedagógico-curriculares que fundamentem as práticas no cotidiano das instituições para crianças pequenas. Sendo assim, percebe-se o crescimento de debates em torno do que é currículo e como ele se desenvolve nesta etapa de ensino.

Quando se tenta evidenciar uma definição de currículo é possível encontrar vários significados e conceitos. Como aborda Cardoso e Fragelli (2011), as definições direcionadas ao currículo se modificaram na história, desse modo, o currículo é considerado, ora como algo construído culturalmente, ora como construção social que orienta a escola e sistematiza conteúdo.

Entre as décadas de 1950 e 1970 iniciaram-se debates acerca da igualdade de oportunidades educacionais. Sendo assim, foi a partir desse período, especificamente a partir de 1960, evidenciou-se o debate acerca do conteúdo da educação, ou seja, do currículo.

Nos anos 1960, críticos reclamavam da falha no atendimento aos alunos das camadas populares, foi assim que se percebeu a existência de uma relação de poder na seleção dos conteúdos, isto é, alguns grupos teriam o poder para defini-los, esses grupos foram chamados de “dominantes” (Cardoso & Fragelli, 2011).

Por essa razão, os currículos privilegiavam as classes sociais dominantes e como discorrem Cardoso e Fragelli (2011, p. 15), com relação às classes sociais “dominantes”, “(...) os currículos enganavam os alunos, fragmentavam o saber e negavam-lhes o entendimento da sociedade em sua totalidade”. Sendo assim, esse artefato social pode ser entendido como uma construção social permeada de ideologia e de relação de poder. Isso pode ser percebido a partir do momento que os conhecimentos e conteúdos oferecidos atendem aos interesses de um determinado grupo ou categoria social, em detrimento de outras.

3.1 Cuidar e Educar Como Fundamentos do Currículo na Educação Infantil

As DCNEI (BRASIL, 2010) definem, atualmente, a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica oferecida por creches e pré-escolas, essa etapa envolve paralelamente duas práticas junto às crianças de 0 a 5 anos, as quais devem caminhar juntas: o cuidar e o educar. No entanto, essas práticas na educação de crianças pequenas trazem à tona uma dicotomia que já é campo de discussão nesta área. Esses processos podem ser compreendidos como ações interligadas, mas trazem significados distintos e separados, construídos ao longo da história.

O cuidar sempre foi relacionado ao caráter assistencialista das creches, onde as mães deixavam seus filhos para trabalhar. Já o educar, na educação infantil, estava ligado ao caráter educativo/pedagógico, quando era levado em consideração a preparação para a entrada das crianças na escola. No contexto atual esses significados ainda se mostram presentes, como afirmam Macêdo e Dias (2006).

[...] ainda é forte no interior das creches a dicotomia entre as ações de cuidado e educação. O cuidar ainda é considerado como atenção meramente física, portanto, como algo simples de realizar, atividade de menor valor. (...) Quanto à educação, esta é ressignificada como pedagogia de caráter moral disciplinador tendo em vista o ingresso das crianças em grupos posteriores na creche e/ou escola. (MACÊDO e DIAS, 2006, p. 14).

Com o objetivo de superar a dicotomia entre o cuidado e a educação, o RCNEI (BRASIL, 1998) aborda a necessidade de que as instituições de educação infantil têm de realizar as práticas de educar e cuidar de maneira integrada. O cuidar, nessa perspectiva, não está relacionado a uma visão assistencialista, mas implica em valorizar e ajudar a criança a desenvolver capacidades. Nesse sentido, o cuidado nas práticas pedagógicas da educação infantil deve compreender a criança através de sua natureza singular e suas especificidades, além de atuar no sentido de ajudá-la a se desenvolver.

Em consonância a essas afirmações, tem-se que a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e pressupõe procedimentos específicos. (BRASIL, 1998, p. 24).

O cuidado e a educação da criança são assumidos, primeiramente, pela família, todavia, ao longo da história essa concepção ganhou novos rumos; a criança passou a ser vista como alguém que necessita muito mais do que apenas cuidados físicos ou biológicos. A

distinção equivocada entre esses dois termos se dá pela trajetória da educação infantil no Brasil. Assim como Macêdo e Dias (2006) afirmam, as creches, logo em sua origem, tinham um caráter assistencialista, enquanto a pré-escola tinha o papel de preparar para o ingresso no ensino fundamental. Nesse sentido,

(...) para que haja uma superação da cisão histórica entre cuidar/educar é preciso conceber a educação infantil como fruto de ações complementares e amplas de cuidado e educação, tendo como suporte propostas pedagógicas que levem em consideração a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais (...) (MACÊDO e DIAS, 2006, p.6)

Para Bujes (2001, p. 16), muitas vezes o cuidar, na creche, significa realizar atividades que englobem aspectos físicos, como: higiene, sono, alimentação. Já a dimensão educativa é levada para a pré-escola a partir de experiências que a autora chama de “escolarização precoce”, ou seja, experiências associadas ao modelo do ensino fundamental. No entanto, Macêdo e Dias (2006) afirmam que:

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isto significa que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão. (MACÊDO e DIAS, 2006, p. 4).

Sendo assim, necessitamos desconstruir a concepção de que creche é um lugar reservado apenas para a higiene e alimentação da criança, tendo em vista que a educação infantil tem como função precípua educar e cuidar (BRASIL, 2010, p. 12). Logo, é necessário, nesse ambiente, uma prática pedagógica fundamentada nos aparatos legais, o que demanda profissionais com formação adequada e específica para atuar com crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nessa perspectiva, o desafio é refletir, junto às instituições de educação infantil, a concepção de que educar e cuidar acontecem em conjunto. Dessa forma, no currículo direcionado à etapa de educação aqui discutida, deve ser levado em consideração o cuidado com o corpo, alimentação, desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, a diversidade, a linguagem, dentre outras questões.

3.2 O Currículo na Perspectiva da Sociologia da Infância

No nosso país, foi no século XX, a partir da criação dos documentos legais, que a criança passou a ser vista com novos olhares a partir de pesquisas na área da Saúde e da Psicologia (Macêdo, 2014, p. 58). Em meados dos anos 1990, surgem contribuições da Sociologia da Infância, através das quais as crianças são consideradas como atores na sociedade, produtoras de suas culturas e das culturas dos adultos. O primeiro grupo de pesquisa no campo da Sociologia da Infância foi criado por Jens Qvortrup, na Associação Internacional de Sociologia (ISA).

Os objetos de pesquisa dessa vertente sociológica são exatamente a ocultação da criança e da infância, ou seja, a ausência de voz e ação da criança na sociedade. Contrariando essa visão, Soares (2001, p. 36) afirma que “É fundamental encarar a criança como actor no processo, de tal modo que a sua voz e ação sejam tidas em conta, no qual, naturalmente, é influenciada, mas também exerce influência”, isto é, a Sociologia da Infância considera que a criança, além de reproduzir a cultura dos adultos, é capaz de construir cultura em interação com estes, com outras crianças e com os objetos culturais.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância vem dar voz às crianças e valorizar suas ações. A partir das investigações nessa área Sociologia da Infância, apresenta-se uma nova concepção sobre esses pequenos, os quais eram vistos como indivíduos aculturados e sem espaço na sociedade. Atualmente, na literatura oficial acadêmica, as crianças são consideradas como sujeitos competentes; a infância, por sua vez, passa a ser percebida como construção social constituída ou formada por um grupo geracional de crianças.

De acordo com Soares (2001 p, 42), Qvortrup defende a teoria de que a infância é uma parte da sociedade, já os estudos da perspectiva em questão voltam-se para “(...) a infância como uma categoria estrutural da sociedade, portanto, como um fenômeno permanente, ou seja, independente das crianças passarem pelo período da infância, outros ocupam seu lugar.”(MACÊDO, 2014, p.64).

Sendo assim, a Sociologia da Infância, através de seus estudos, potencializou novos sentidos a respeito do ensinar e do aprender na educação infantil. Como dito anteriormente, essa perspectiva defende que a infância é uma construção social e que as crianças são atores sociais que produzem e reproduzem cultura. Nessa perspectiva, a produção de culturas pela criança depende sempre do outro, do social. A infância, que antes era vista apenas como um período de transição, é considerada pela Sociologia da Infância como uma construção social, já que cada sociedade, em cada época, constrói sua concepção de infância. Portanto, aqui, a infância é uma construção social e uma categoria da sociedade.

3.3 Um Currículo que Respeite as Linguagens da Criança e as Culturas da Infância

O atendimento ao público infantil em instituições escolares no Brasil é marcado pela ausência de práticas pedagógicas que considerem esse ser com suas especificidades e que precisa de um atendimento escolar que respeite seu tempo e necessidades.

A criança se movimenta o tempo todo, seja nas brincadeiras, no parque ou na sala de aula, todavia, observa-se que a preocupação por parte do sistema educacional não está centrada em aceitar e respeitá-la em sua essência, mas sim em formar adultos competentes. Por isso, é importante que as instituições de educação infantil deem ênfase às múltiplas linguagens que podem ser exploradas na infância: como o brincar, a música, a linguagem corporal e o desenho.

As propostas curriculares, em geral, secundarizam o movimento e as brincadeiras e em contrapartida adotam os conteúdos, deixando de lado o ideal de que a infância deve ser vivida de forma intensa e não deve acabar quando o educando está no processo dos diversos aprendizados escolares. Acreditamos, portanto, que o desenvolvimento global da criança pode ser impulsionado com o movimento corporal, que pode ser explorado a partir das brincadeiras e da música, pois ao passo que os alunos praticam atividades motoras, podem apresentar um melhor rendimento escolar.

O movimento corporal para as crianças significa mais do que movimentar partes do corpo, nessa faixa etária representa uma forma de linguagem; muitas crianças não sabem fazer o uso da linguagem verbal e usam o movimento do corpo como forma de se expressarem. Através do movimento e da exploração do espaço em que está inserida, a criança aprende e se desenvolve, não somente fisicamente, mas também socialmente. Nesse sentido, como muitas crianças ingressam na escola muito cedo – com um ano ou dois – é importante que encontrem um espaço e práticas pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento motor, pois a partir daí desenvolvem-se, também, seus aspectos cognitivo, social e afetivo.

Em geral, as escolas consideram apenas as atividades de caráter didático e oferecem um tempo limitado para atividades livres que trabalhem o movimento corporal, tão importante para o desenvolvimento nessa faixa etária.

Brandão, Melo e Mota (2009) apontam que

As práticas pedagógicas, na educação infantil parecem considerar apenas o tempo referente às atividades planejadas, de cunho didático, que são oferecidas às crianças

e o tempo reservado para as famosas “atividades livres”. Nesse tempo, os tempos de cada criança passam muitas vezes despercebidos. (BRANDÃO ET. AL, 2009, p. 127)

Sendo assim, ressaltamos a importância de desenvolver atividades de leitura e escrita na educação infantil, desde que sejam trabalhadas de forma lúdica e significativa para as crianças. Consideramos, também, que existem outras linguagens que devem ser priorizadas na educação infantil, somando-se às práticas supracitadas.

Sabemos que o movimento é de suma importância para o desenvolvimento físico e psíquico, pois ao se movimentarem as crianças expressam sentimentos, emoções, pensamentos, ampliam as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. Sobre isso, Brandão, Melo e Mota (2009) pontuam que

No entanto, não se trata, pois, de quereremos aqui e invalidar as atividades relacionadas à leitura e a escrita que são exploradas, na educação infantil, mas lembrar que a aprendizagem da criança não pode se resumir a esse universo e que não podemos ser cúmplices de uma educação adultocêntrica que em nada acrescenta à criança pequena. (BRANDÃO, MELO, MOTA 2009, p. 22)

Na educação infantil é comum vermos as crianças sentadas, em silêncio, realizando atividades escolares. Sendo assim, para que possam ampliar o seu aprendizado, é preciso que os conceitos de educação infantil estejam de acordo com as necessidades e interesses dessas pequenas. Brincando a criança aprende, satisfaz seus desejos e representa a realidade que a rodeia. Em consonância com tais afirmações, Brandão, Melo e Mota (2009) consideram que

perceber a criança como criança na educação infantil, representa dentre outros, respeitar-lhe em seu processo de desenvolvimento, em suas necessidades, escolhas e desejos, não lhe impondo atividades mecânicas e insignificantes (...) (BRANDÃO, MELO & MOTA, 2009, p. 132).

Como traz o RCNEI (BRASIL, 1998), é importante que a creche disponha de um espaço físico que ajude a criança a aprender de forma interativa, em conjunto com as demais crianças e com o professor. Esse espaço deve ser pensado e organizado de acordo com a faixa etária, de modo que atenda às necessidades dos alunos e das atividades propostas (BRASIL, 1998, p. 69).

Como sugere esse documento, as salas de aula de educação infantil devem estar organizadas de forma que permitam a realização de diversas atividades, as quais ofereçam

condições para que as crianças possam usufruí-las em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 1998 p. 69).

Em síntese, considerando que o movimento corporal auxilia o educando no processo de aprendizagem, é necessário que os professores da educação infantil preparem o ambiente para os alunos encontrarem conforto e para que a expressão corporal aconteça de forma livre.

3.3.1 A Brincadeira e as Interações Como Eixos do Currículo na Educação Infantil

Quando se iniciou o movimento de resistência ao modelo assistencialista na educação de crianças, acreditava-se que, desde o nascimento, a criança se apropria de conhecimentos nas interações sociais (MACHADO, 2010, p. 26). Essa perspectiva estava ancorada no sociointeracionismo, vertente que, segundo Oliveira (2010), considera que o desenvolvimento do ser humano “(...) decorre, antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.” (OLIVEIRA, 2010, p. 130).

Para o sociointeracionismo, ao influenciar o meio em que vive, a criança é, simultaneamente, por ele formada. Sendo assim, em contato com o meio ela aceita formas culturais que modificam seus conceitos, forma de agir, pensar, expressar-se, transformando, posteriormente, os significados que foram construídos em outros momentos.

Considerando tal delineamento, o desenvolvimento da criança está ligado aos conhecimentos oferecidos por sua cultura. Esse processo é entendido pela vertente interacionista da seguinte forma: a aprendizagem permite o desenvolvimento, este, por sua vez, indica novas possibilidades de aprendizagem, contudo, sem a presença do “outro” a aprendizagem não acontece, pois o conhecimento é adquirido a partir da mediação de outra pessoa (MACHADO, 2010, p. 30).

Dessa forma, entende-se que é na interação com “o outro” que a criança se desenvolve, e esse “outro” pode ser o parceiro mais próximo, o professor ou um adulto. Portanto, essa ação, assim como a brincadeira, é elencada pelas DCNEI (BRASIL, 2010) como eixo norteador das práticas pedagógicas na educação infantil.

O RCNEI (1998) considera a interação como importante meio para apropriação de aprendizagens, por isso o documento ressalta que o professor precisa criar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens que afirmem trocas de comunicação, de pensar, de agir, de sentir entre as crianças (BRASIL, 1998, p. 31).

Nesse sentido, é da interação a partir de diversos tipos de conhecimentos e em diversas situações que podem acontecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por essa razão a instituição que se propõe ao trabalho com a educação infantil se torna um lugar privilegiado de experiências interativas.

Para tanto, é necessário que a criança encontre na creche um ambiente que permita a descoberta e a troca de experiências entre seus pares, ou seja, ela precisa de um espaço confortável que lhe transmita confiança e permita a exploração de atividades que levem ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de criar conceitos e culturas infantis.

Tais palavras confirmam que, como discutido anteriormente, a educação infantil não se limita ao ato de alfabetizar e ao processo de aprender conteúdos. Sabendo disso é necessário e importante que o educador trabalhe com a ludicidade ligada à expressão corporal. Essa proposta de trabalho pode ajudar as crianças no desenvolvimento da linguagem e ajudar aquelas que apresentam dificuldades na comunicação, no relacionamento com o professor ou com os colegas. Com o trabalho corporal vinculado às atividades escolares o aluno acaba aprendendo valores que poderão auxiliá-lo dentro e fora do âmbito escolar.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, o brincar é considerado uma cultura infantil. Porém, é comum observar, nas instituições de educação infantil, que essa cultura é naturalizada, se resumindo a um simples momento de recreação. Ademais, as atividades corporais são entendidas como necessárias para consumir energia ou como parte das aulas de educação física. A respeito disso, Macêdo (2014, p. 131) destaca que “(...) o espaço do brincar, de construir culturas infantis tem sido redefinido mediante novos contextos históricos.”

Essa colocação é relevante, pois, de acordo com a experiência que tivemos em uma instituição de educação infantil, sucedida durante o estágio supervisionado, observamos que os objetos que serviriam para as brincadeiras ficavam guardados em armários, dificultando, assim, seu uso. Comprovando tal raciocínio, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 71) destaca que as salas de educação infantil precisam disponibilizar os materiais e brinquedos para que as crianças façam uso deles. Diante dessa realidade, faz-se necessário que a instituição educacional tenha brinquedos e que estes estejam acessíveis.

O brinquedo pode possibilitar às crianças espaço e oportunidade de expressar suas ideias, movimentos e criatividade. Além da atenção que elas necessitam, permitirá que elas possam se desenvolver plenamente, podendo ser autora de sua cultura, pois, como Macêdo (2014, p. 186) ressalta, “(...) à medida que vão reconhecendo e vivenciando objetos, modos de

ser e de estar no mundo, por meio das brincadeiras, vão se inserindo, reproduzindo e produzindo cultura.”

Outra forma de permitir a produção de culturas infantis é a exploração da música na educação infantil. A criança está em contato com a música em diversas situações do cotidiano e, segundo Nedel (2010), através da música e seus movimentos o indivíduo consegue expressar seus sentimentos. Como recurso didático-pedagógico na educação infantil, a música explora, além da linguagem corporal, a oralidade e a criatividade, além de possibilitar a oportunidade de fantasiar.

Portanto, explorando a música e a brincadeira, o movimento corporal, uma linguagem tão importante e que oferece à criança a oportunidade de desenvolvimento, será incentivado. Segundo Lima (2010), “com essas e outras atividades o docente estará contribuído através da ludicidade para o desenvolvimento da linguagem corporal dos seus alunos, favorecendo a comunicação do aluno com ele mesmo e com os outros” (p. 38).

Em face do exposto, entendemos que através da brincadeira e, conseqüentemente, do movimento, a criança experimenta, descobre, inventa e aprende. Somado a isso, a autonomia proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção, além de estimular a curiosidade e a autoconfiança.

Assim, podemos dizer que explorar as múltiplas linguagens da criança é de extrema necessidade para seu desenvolvimento global. Além disso, é de suma importância trazer à tona a discussão sobre outras culturas infantis que, assim como o movimento e as brincadeiras, auxiliam no desenvolvimento da criança, são eles: o desenho e a fantasia.

3.3.1.1 O Desenho na Educação Infantil

O desenho é uma linguagem gráfica, por meio do qual a criança tem a possibilidade de expressar seus desejos, seus sentimentos, suas ações. De acordo com Leme (2007, p.7), antes de a criança aprender a escrever o desenho é usado como forma de registro, pois antes do ingresso na escola elas já têm um vasto contato com esse tipo de linguagem através de revistas, de desenhos animados, videogames ou outros recursos.

A respeito da prática do desenho, Sarmiento (2011) destaca que, além de se constituir uma importante maneira de expressão, é também um elemento exclusivo da cultura infantil, “(...) os desenhos das crianças são *artefactos sociais*, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica” (p. 36).

Leme (2007, p. 11) e Sarmiento (2011, p. 47) consideram que o desenho é uma fase que antecede o desenvolvimento e o domínio da escrita. Nesse sentido, na infância torna-se uma forma de expressão e um elemento cultural dessa geração, marcando, assim, o desenvolvimento da criança.

Por meio do desenho a criança não só reproduz, mas também representa, com elementos próprios, sua visão sobre o mundo, suas vivências e experiências. Ademais, segundo Sarmiento (2011), “os desenhos das crianças são actos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representação de uma realidade exterior” (p. 42).

Na garatuja, fase inicial da escrita, a criança ainda não consegue definir com propriedade as formas do objeto que deseja representar. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), nessa fase a criança tem a ideia de que o desenho é apenas uma ação sobre a superfície e com o passar do tempo essa ação, que inicialmente não tem formas definidas, se torna semelhante ao objeto representado; esse objeto pode ser natural, imaginário ou outro elemento qualquer.

A evolução do desenho infantil, passando de simples traçados, sem representação definida, para representações gráficas que se aproximam do objeto desenhado, acontece a partir das interações da criança com seus pares ou em contato com desenhos de outras pessoas (BRASIL, 1998, p. 92). Assim acontece o desenvolvimento dessa linguagem.

Portanto, considerando que a partir do desenho a criança tem a oportunidade de se expressar e se desenvolver, cabe ao professor da educação infantil permitir e valorizar essa ação. Isso implica que a criança deve ser totalmente autônoma no que desenha, sem que lhe seja apresentado algo já pronto, pois, de acordo com Macêdo (2014), é perceptível como as crianças sentem prazer e valorizam suas atividades de desenho e pintura, já que sentem necessidade de autoafirmação, de representar a realidade através do desenho, que é uma expressão simbólica. (MACÊDO, 2014, p. 178)

3.3.1.2 Fantasia: Uma Cultura Real da Infância

Imaginar e criar são duas dentre as ações que caracterizam a infância. A capacidade de fantasiar já é perceptível nos primeiros anos de vida da criança e essa atividade acontece através da brincadeira, da utilização de brinquedos ou objetos que sirvam de apoio para representar ou recriar situações da realidade, além de ser, também, um recurso cultural da infância. “(...) Neste processo de simbolização, elas não apenas imitam (reproduzem) o

mundo adulto, mas constroem novos sentidos (produzem) cultura.” (MACÊDO, 2014, p. 189).

Segundo Santos (2001), os estudos de Jean Piaget (1978) descrevem as etapas evolutivas da imaginação das crianças. Por volta do segundo ano de vida, usando um objeto, elas conseguem utilizá-lo com uma função imaginária diferente do real. Nesse período, também conseguem fazer de uma caixinha de fósforo um carrinho, um avião ou outro objeto que desejar.

A imaginação da criança aos três anos de idade passa para um objeto de imaginar mais complexo, marcado pela imitação. Nessa fase ela imita comportamentos humanos e de animais utilizando o próprio corpo, mas essa imitação não consegue, ainda, ser uma cópia fiel do que está sendo representado.

Somente a partir dos quatro anos até os sete anos de idade surge a necessidade de o imaginário ser o mais próximo possível do real. É na brincadeira de faz-de-conta que a criança demonstra a sua capacidade de expor, de forma fictícia, tudo o que vivencia. Tais proposições podem ser confirmadas a partir das afirmações de Macêdo (2014), quando ressalta que “(...) os sentidos sobre a realidade vão sendo apropriados pelas crianças através destas ações de faz-de-conta” (p. 132).

Nesse sentido, através do ato de imaginar, de fantasiar, a criança consegue representar a sua percepção sobre o contexto em que vive. Considerando, então, que a fantasia tem um papel importante no desenvolvimento da criança, ou seja, que além de uma atividade divertida, a brincadeira de faz-de-conta, desperta a criatividade e aumenta a capacidade de perceber e conceber a realidade, é importante que o público infantil esteja sempre exposto às experiências que explorem situações de imaginação e de fantasia.

De acordo com Macêdo (2014), “(...) quanto mais ricas forem as experiências das crianças, mais rica será sua imaginação e atividade criadora”(p. 134). A autora também destaca, entre as diversas experiências, a contação de histórias como forma de permitir que a fantasia, a imaginação e a atividade criativa aconteçam (MACÊDO, 2014, p. 146). É válido ressaltar, ainda, que, de acordo com Santos (2001), para que as situações de faz-de-conta sejam possíveis é preciso que haja na educação infantil a disponibilidade de tempo, de material e de espaço para o brincar.

Portanto, é necessário que os temas e conteúdos que explorem situações de faz-de-conta sejam desenvolvidos e evidenciados no currículo da educação infantil, podendo, assim, ajudar o professor no planejamento de suas atividades.

4. CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO MATERNAL SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA E CURRÍCULO

No presente capítulo descreveremos e explicaremos a metodologia usada no nosso estudo, o contexto da pesquisa e, por fim, apresentaremos os procedimentos utilizados ao longo desta. Além disso, analisaremos e discutiremos os dados produzidos através dos questionários e entrevistas.

Objetivamos investigar quais concepções de infância, criança, currículo e educação infantil estão presentes nas propostas pedagógicas das instituições e se as mesmas respeitam as singularidades das crianças.

(...) pesquisas qualitativas tendem a predominar já que se concentram em compreender relações entre pessoas. Mas as pesquisas quantitativas também estão presentes e são de uma importância extremamente relevante. Quantificar a realidade é oferecer subsídios mensuráveis para se tornar decisões (MALHEIROS, 2011, p. 135).

Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, tendo em vista que nosso estudo tenta compreender a perspectiva dos professores acerca do currículo e suas propostas para crianças de 3 anos. Nossa escolha por esse tipo de pesquisa fundamenta-se nas afirmações de Biklen e Bogdan (1994), quando defendem que a investigação qualitativa possibilita “(...) a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 16).

Malheiros (2011) aponta os pontos positivos da abordagem quantitativa para as pesquisas. A primeira é que esta abordagem possibilita traduzir a realidade em números, já a segunda diz respeito ao benefício que a pesquisa quantitativa oferece em relação aos levantamentos de dados por não exigir a presença do pesquisador (p. 138). Nessa perspectiva, utilizamos o questionário sócio acadêmico como meio quantitativo para dar seguimento às entrevistas, ou seja, a partir dos dados coletados, fizemos as entrevistas.

De acordo com Malheiros (2011, p.187), a abordagem qualitativa permite compreender algumas questões a partir da inserção na realidade de outras pessoas. Como nossa pesquisa está inserida em um contexto educacional, procuramos nos aproximar das concepções a respeito do currículo para a educação infantil, de infância e de criança, isto posto, optamos por ouvir os professores. Diante disso, pensando nas afirmações de Biklen e Bogdan (1994) quando destacam que na entrevista o objetivo do pesquisador é compreender

em detalhes as ideias dos sujeitos participantes da pesquisa (p. 17), escolhemos a entrevista semi-estruturada como ferramenta de coleta dos dados.

Nosso estudo foi realizado no município de Campina Grande – PB, em instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. Antes de ir ao campo, fomos à secretaria de educação do município para solicitar os termos de autorização para a realização da pesquisa nas creches que oferecem as etapas do berçário à pré-escola. Na ocasião entregamos uma cópia do nosso projeto, explicando quais eram os objetivos da nossa investigação, e no dia 20 de agosto de 2014 recebemos o documento concedendo a autorização para a nossa pesquisa.

Em seguida, entramos com o processo no Comitê de ética em Pesquisa da Universidade. Recebida a permissão, retornamos à secretaria para que tivéssemos acesso à relação das creches que atendem crianças de 0 a 5 anos. A ação foi rápida e no mesmo dia conseguimos os nomes das instituições, totalizando 10 creches, as quais renomeamos de C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9 e C10.

Nosso primeiro contato com essas instituições ocorreu na última semana de agosto, quando apresentamos às respectivas gestoras de cada instituição, uma cópia do projeto de pesquisa anexo ao termo de autorização da secretaria e o termo de consentimento livre e esclarecido.

Feita a apresentação, distribuimos 30 questionários sócio acadêmicos, sendo 1 em cada instituição, para que as professoras que atuam na etapa maternal respondessem. Conforme combinado, voltamos, posteriormente, às creches para recolhermos os questionários, dos quais recebemos 21 (70%). Depois de retornarmos várias vezes além da data marcada, apenas a creche C9 não nos entregou os questionários. Portanto, na primeira etapa da pesquisa analisamos os dados de 9 creches.

A segunda etapa dos nossos estudos constituiu-se na realização das entrevistas com as professoras. Nessa etapa, apenas as professoras da creche C10 não participaram das entrevistas, isso em virtude da transição de papel que as creches de Campina Grande que eram mantidas pelo Estado da Paraíba foram colocadas sobre a responsabilidade do município e com isso não as encontramos na creche. Das 21 professoras³ que responderam ao questionário, 13 foram entrevistadas e, para isso, utilizamos um gravador de voz portátil com base em critérios pré-estabelecidos: ter formação em nível superior e ter participado da elaboração da proposta pedagógica das instituições em que atuam.

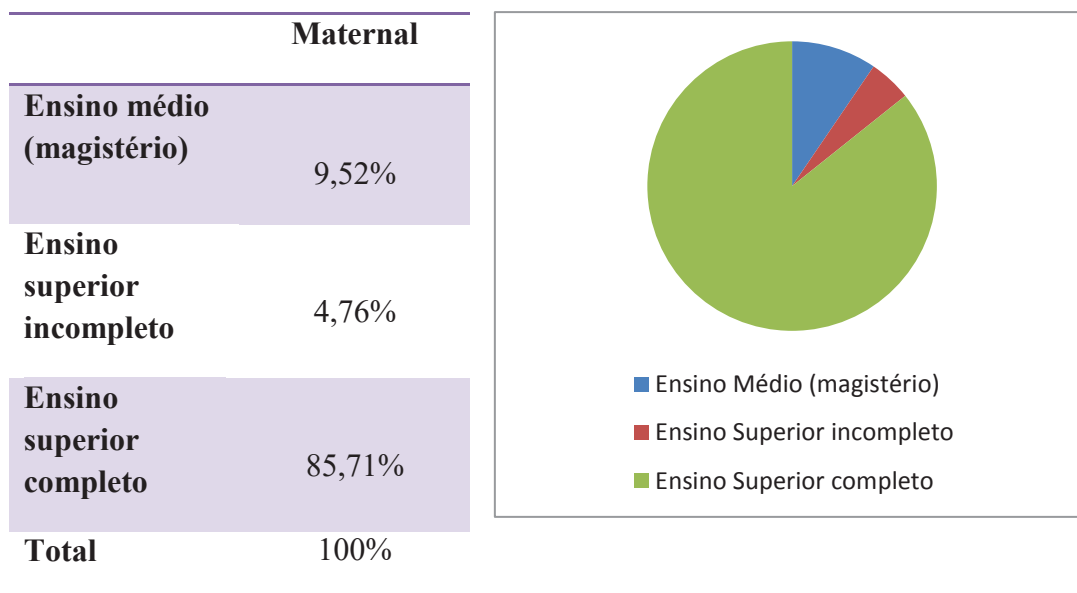
³ Optamos por utilizar o gênero feminino, pelo fato de que os 21 profissionais que participaram efetivamente da pesquisa são deste gênero.

Com isso, buscamos verificar e compreender as concepções das professoras acerca de infância, criança e proposta curricular para a educação infantil.

4.1 Análise e Discussão dos Questionários

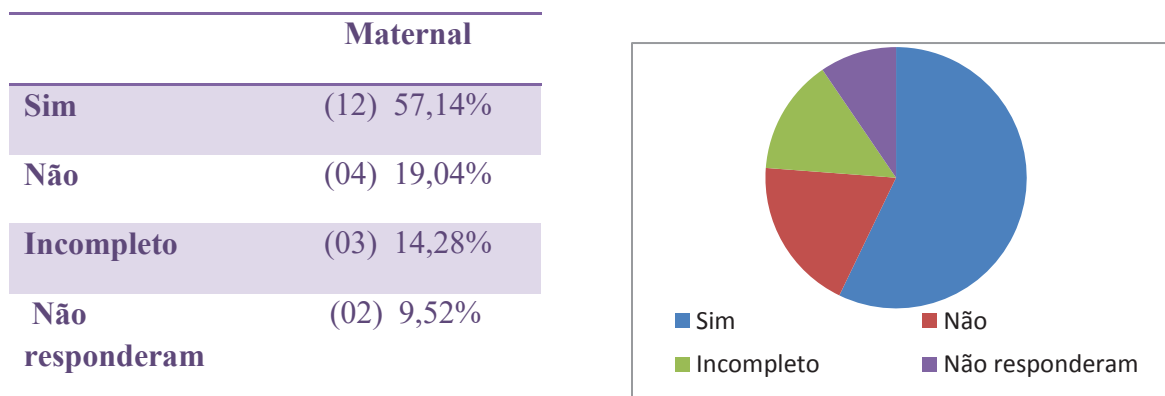
Primeiramente, iniciaremos nossa análise apresentando um recorte acerca dos dados e as análises referentes aos questionários respondidos por 13 professoras do maternal. Os valores convertidos em porcentagem, correspondentes às respostas das participantes da pesquisa, estão apresentados nas tabelas abaixo.

Quadro 1: Formação Acadêmica das Professoras.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Quadro 2: Pós-Graduação



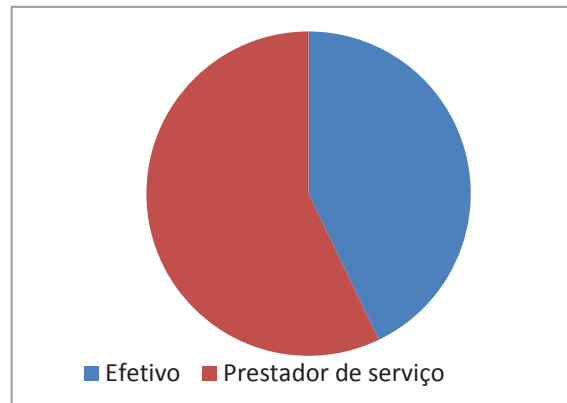
Total	100%
--------------	------

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Quadro 3: Vínculo Empregatício

Vínculo	Maternal
Efetivo	(09) 42,85%
Prestador de serviço	(12) 57,14%
Total	100%

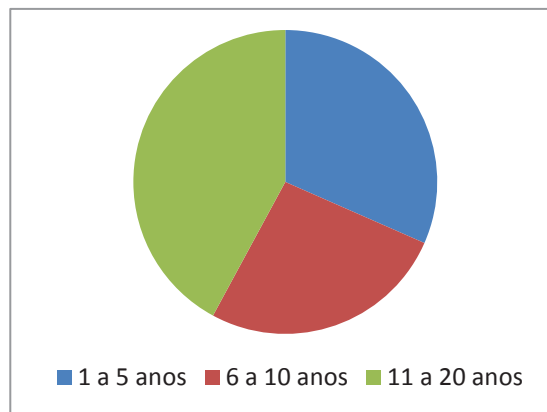
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Quadro 4: Experiência Profissional.

Periodo	Maternal
1 a 5 anos	(06) 28,57%
6 a 10 anos	(05) 23,80%
11 a 20 anos	(08) 38,09%
21 a 26 anos	(02) 4,76%
Não responderam	(01) 4,76%
Total	100%

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

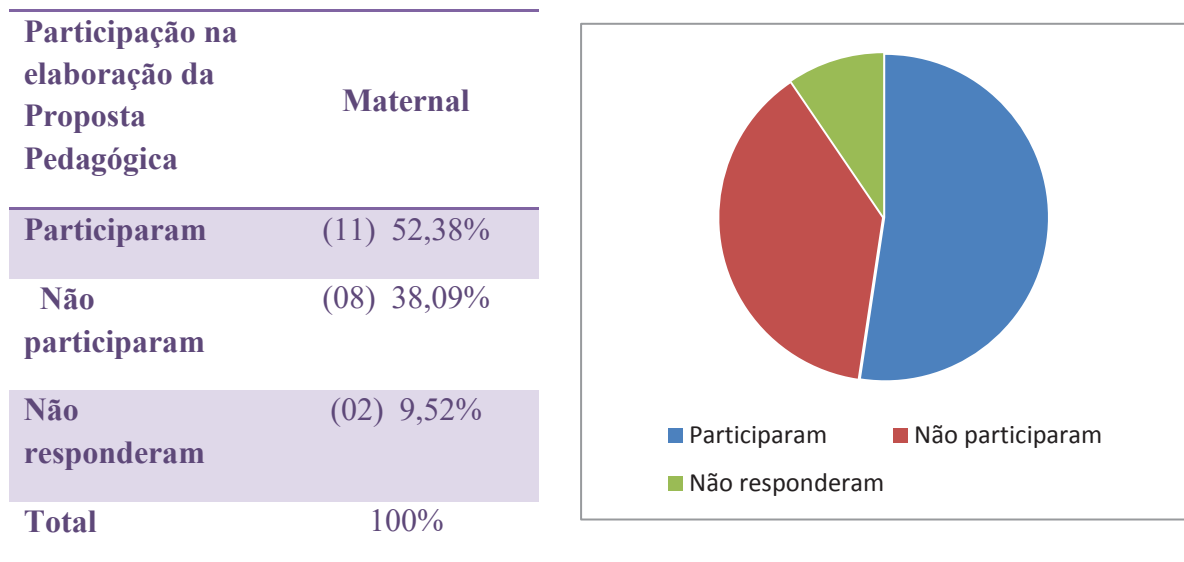


Nossa pesquisa revelou que as condições de trabalho ainda são precárias para grande parte das professoras, pois a maioria ainda não é efetiva, ou seja, são prestadoras de serviço, o que acaba fragilizando as relações e condições de trabalho, a exemplo dos contratos que podem ser rescindidos, interrompendo todo o processo de formação e prática pedagógica. No entanto, analisando os dados das tabelas apresentadas, podemos observar que a maioria

das professoras tem uma formação profissional específica para a área de atuação e uma larga experiência na área.

Comparando com os resultados anteriormente apresentados, podemos considerar uma realidade positiva, pois entendemos que somente com uma boa formação acadêmica será possível ter profissionais preparados para lidar com as questões e especificidades de um público tão particular como é o infantil. A respeito disso, Macêdo e Dias (2013) defendem que “uma formação mais elevada vai subsidiar a professora para melhor enfrentar o trabalho com as particularidades desta etapa da vida humana (...)” (p. 6).

Quadro 5: Participação na elaboração da Proposta Pedagógica



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

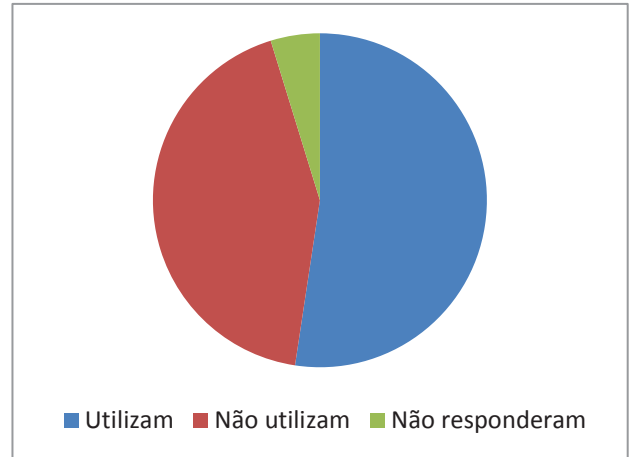
As professoras que não participaram da elaboração do documento justificaram a não participação afirmando que eram novatas na instituição, não estavam na instituição quando da elaboração do mesmo. Lamentavelmente, ainda há uma quantidade considerável de professoras que não estão ainda participando da construção da proposta ou projeto pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei 9394/96) afirma, no artigo 13, que os professores têm como atribuição, além do ensino, a participação na elaboração do projeto político pedagógico. Isso porque, sendo o currículo o centro do processo educacional e pedagógico, o professor é um dos grandes artífices em sua construção.

Não participar desse processo implica alienação, ou seja, torna o professor, de certa forma, um tarefeiro, alguém que executa o que outros pensaram.

Quadro 6: Utilização da proposta pedagógica na elaboração do planejamento

Utilização do PPP na prática pedagógica	Maternal
Utilizam	(11) 52,38%
Não utilizam	(09) 42,85%
Não responderam	(01) 4,76%
Total	100%

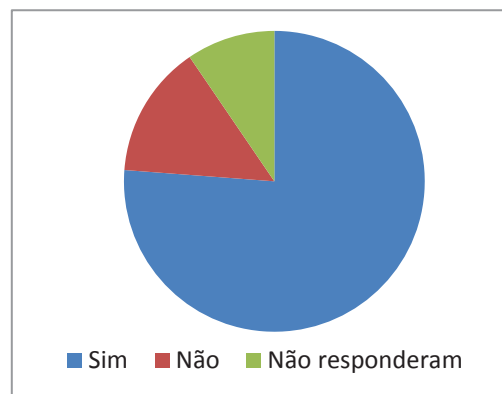


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As professoras que afirmaram fazer uso do projeto pedagógico justificaram que buscam se basear nesse documento, tendo em vista que faz parte da elaboração do planejamento, porque é um suporte para consultar metas e é preciso estar informado sobre a proposta.

Quadro 7: Consulta ao RCNEI para o Planejamento das atividades pedagógicas.

	Maternal
Sim	(16) 76,19%
Não	(03) 14,28%
Não responderam	(02) 9,52%
Total	100%



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As professoras que afirmaram a consulta ao documento o consideraram como um norteador 02 (12,5%) para elaboração das atividades 04 (25%), além disso, 02 (12,5%) mencionaram que consultam o documento para elaborar os objetivos adequados à faixa-etária. Por fim, as demais não justificaram porque consultam o RCNEI.

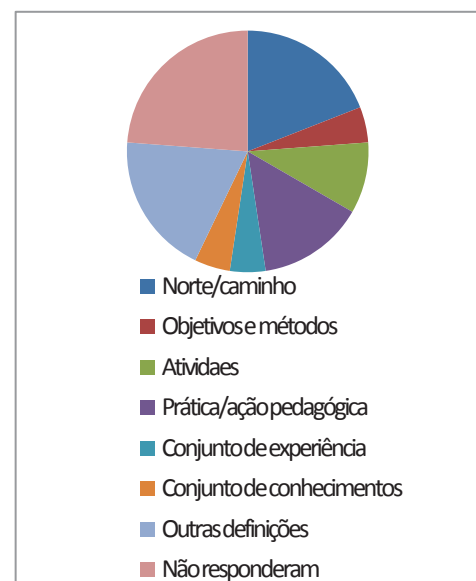
Quanto às entrevistadas que afirmaram não consultar o RCNEI, 01 (33,33%), foi respondido que os planejamentos são elaborados junto à secretaria da educação.

Um dos fatores que pode elevar a qualidade da educação infantil é a elaboração do planejamento das atividades pedagógicas pelas próprias professoras, bem como a consulta aos documentos oficiais e outros suportes. Nesse sentido, podemos afirmar que as instituições cujos professores estão participando desta pesquisa tem potencial para desenvolver práticas educativas de qualidade.

O que nos chama a atenção é que o percentual total de professoras que consultam o RCNEI (BRASIL, 1998) para elaborar seu planejamento, 16 (76,19%), é maior do que o percentual daquelas que afirmaram consultar a proposta pedagógica da instituição, 11 (52,38%). Consideramos essa uma realidade preocupante, pois a proposta pedagógica da instituição constitui-se na identidade da instituição, contempla as especificidades e, ao mesmo tempo, a pluralidade dos sujeitos que fazem parte da mesma, portanto, deve ser única. Embora atenda aos princípios contidos nas DCNEIs (BRASIL, 2010), consiste num documento mandatário, normativo, que auxilia na elaboração da proposta curricular da instituição e o RCNEI (BRASIL, 1998) é um documento referência, i.e., pode e deve ser consultado e utilizado como suporte/norte da proposta curricular, mas não deve substituí-la, pelos mesmos motivos elencados anteriormente.

Quadro 8: Concepções de currículo

Concepções de currículo	Maternal
Norte/caminho	(4) 19,04%
Objetivos e métodos	(1) 4,76%
Atividades para atingir habilidades	(2) 9,52%
Prática/ação pedagógica sistematizada	(3) 14,28%
Conjunto de experiências culturais	(1) 4,76%



Conjunto de conhecimentos e habilidades	(1) 4,76%
Outras definições	(4) 19,04%
Não responderam	(5) 23,80%
Total	100%

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Mediante os dados analisados, também constatamos concepções diversas de currículo. Acreditamos que as professoras, certamente, por possuírem um bom nível de formação acadêmica, são conhecedoras daquilo que é o centro do trabalho pedagógico:

É o meio pelo qual o educador elabora suas atividades para atingir as habilidades que venha desenvolver com as crianças. (C2, P5); São todas as ações desenvolvidas na instituição compreendendo o desenvolvimento das crianças de acordo com a sua faixa-etária. (C3, P8)

Alguns pontos foram frequentes nas evocações das professoras, tais como: o currículo deve ser sistematizado por faixa etária e primar pelo desenvolvimento integral das crianças, além disso, também deve contemplar sua realidade.

4.2. Análise e Discussão das Entrevistas

Inicialmente, as professoras foram indagadas sobre a concepção de infância. A respeito disso, as categorias que mais aparecem são ludicidade, (04) 30,76% das evocações, e fase de desenvolvimento, de descoberta e etapa da vida, (03) 23,07% das afirmações.

Infância pra mim eu acho assim que é a questão da criança brincar né? Trabalhar muito com ele assim o lúdico né? Porque a ludicidade é onde leva realmente a crer que a criança é criança, porque sem ludicidade não existe fase infantil né? (C1;P2, 04/03/2015); A infância é tudo de bom, é brincar, é correr, é se divertir é curtir, acho que é tudo de bom. Melhor fase que o ser humano pode ter é a infância (C5;P5, 17/03/2015).

Quando à infância, podemos perceber que é entendida pelas professoras como uma fase de brincadeira, de diversão, de descoberta e de criatividade. Podemos enxergar que elencam as culturas infantis e consideram que as crianças têm seu lugar na sociedade, que não reproduzem apenas a cultura dos adultos, mas são também capazes de produzir suas próprias culturas. Notamos, assim, uma visão positiva sobre a infância e certo romantismo quando veem esta como melhor fase da vida, fase de inocência.

Infância é desde a gestação até os 05 anos e se prolonga muito mais, porque tem o amadurecimento do psíquico da criança e do físico, então, a infância ela abrange muitas outras coisas. O brincar, desenvolver do corpo, a criatividade da criança, e tudo isso tem que ser respeitado (C6; P3, 13/03/2015).

A Sociologia da Infância apresenta a geração infância como uma categoria da sociedade. Tais estudos apresentam uma nova concepção sobre as crianças. Diferente da modernidade, esses sujeitos eram vistos como indivíduos aculturados, sem espaço na sociedade; atualmente, na literatura oficial acadêmica são considerados como sujeitos competentes. A infância, por sua vez, passa a ser percebida como construção social constituída ou formada por um grupo geracional de crianças.

Quanto à concepção de criança, foram constatadas muitas as definições. Aquelas que mais aparecem são carentes, (04) 30,76%; inteligentes, (03) 23,07%; e felizes, 3 (23,07%).

As crianças aqui assim... como a gente trabalha num bairro que é mais carente, a gente ver assim... que a maioria não são bem cuidadas em casa, né? Mais assim, aqui elas têm todo um apoio, né? Assim, desenvolvimento delas, a gente ver que... assim, desde o início elas estão se desenvolvendo bem. Porque a gente faz um bom trabalho aqui, a da questão da linguagem, da motricidade, sabe? É assim, eu acho que aqui elas têm um bom atendimento na creche. (C2; P3, 11/03/2015); São crianças assim, que tem problemas, outras... não deixam de ter, mas elas são assim, crianças que a gente sente muita vontade assim...que a gente tem é... participação delas no trabalho né? delas, crianças que vem com problemas, mas quando chega aqui a gente já...distrai elas com as coisas assim, com os brinquedos, com problemas mesmo, de casa que elas trazem(...) (C7;P3, 04/03/2015).

As professoras percebem, ainda, que as crianças são fortemente marcadas e influenciadas pelas condições sociais, quando relatam a carência do bairro ou a falta de atenção da família.

As crianças aqui da creche são inteligentes, são especiais, porque elas têm oportunidades de viver situações que muitas outras crianças não têm elas são livres,

elas brincam (...) (C3;P8, 17/03/2015); Como eu as percebo? Bom, as crianças aqui eu percebo muito assim, principalmente na questão do maternal que elas são crianças alegres, participativas(...) (C5; P2, 17/03/2015).

Apesar de observarem a carência afetiva e de bens materiais no contexto das crianças, as professoras apresentam uma concepção afirmativa de valorização sobre elas, quando afirmam que são participativas, ativas e felizes. Isso nos mostra que as professoras não se preocupam em definir as crianças, apenas, a partir do que lhes falta, mas pelo que são.

Quando pedimos para falarem dos eixos e princípios das propostas curriculares das instituições nas quais atuam, a maioria das professoras, (12) 92,30%, confundem os eixos da educação infantil, que consistem nas brincadeiras e interações, com os eixos temáticos elaborados pela secretaria de educação do município.

Bom, a gente... nós trabalhamos com quatro eixos disponibilizados pelo município onde eles incluem: cidadania, identidade, a formação de valores e a cultura, né? Então a partir de tudo isso a gente desenvolve um trabalho na creche iniciando com o que as crianças já trazem do seu meio. (C3;P8, 17/03/2015); Os nossos eixos pedagógico são determinado pela secretaria de educação, mas tem o nosso cunho também no final do ano (...) (C6; P3, 13/03/2015).

As DCNEI definem currículo na educação infantil como “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(...)” (BRASIL, 2010, p.12). Todavia, analisando as falas das entrevistadas, é notável que não têm autonomia para falar das propostas pedagógicas das creches. Percebe-se, também, que a concepção de currículo apresentada é tecnicista, ou seja, uma sistematização de conteúdos.

Bom, nós costumamos trabalhar com os princípios, os três princípios que norteiam né? o ético, o político e o estético (...) (C5; P2, 17/03/2015)

Na fala acima, nota-se que a professora conseguiu citar os princípios éticos, estéticos e políticos presentes nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 16), os quais devem estar integrados no currículo para educação infantil. Esse fato é positivo, tendo em vista que a professora demonstra ter conhecimento acerca da proposta que consta no documento.

Olha, a gente ver. Você sabe que a gente trabalha né? Por projetos, nós temos projetos né? Os eixos temáticos vai de acordo com os projetos que são

desenvolvidos (...) (C1;P2, 04/03/2015); Os eixos temáticos, né? É a gente trabalha a questão da cultura, da diversidade. Ai, tem a identidade, a autonomia que geralmente a gente trabalha no primeiro semestre, principalmente, nos primeiros meses. (C2; P3, 11/03/2015); Mulher isso eu não vou saber informar não Visse? (C2;P6, 11/03/2015)

A partir do trecho acima, podemos perceber a insegurança que as professoras têm em discutir o conteúdo das propostas curriculares das creches em que atuam e isso é explicado quando analisamos os dados dos questionários, nos quais (09) 42,85% delas afirmaram não utilizar a proposta pedagógica para o planejamento de suas práticas, (11) 52,38% responderam que a utilizam e (01) 4,76% não responderam.

Há um número considerável de professoras que não se preocupam em consultar a proposta curricular da creche, por isso não conseguem afirmar quais conteúdos são trabalhados com os pequenos. É contraditória a resposta da professora C2, P6, pois ela está entre as que afirmaram, no questionário, que consulta a proposta, porém não conseguiu responder essa questão durante a entrevista.

Nesse sentido, é questionável o tipo de discussão que está sendo feita nas instituições sobre a proposta pedagógica e até que ponto as professoras têm participação autônoma na elaboração e discussão do currículo, pois trabalham com projetos recomendados pela Secretaria de Educação, os quais, segundo elas, englobam assuntos como meio ambiente, família, saúde e cultura. Percebemos, ainda, que as professoras fazem referência à proposta pedagógica, mas não tivemos a oportunidade de analisá-las, pois não nos foram disponibilizadas.

No tocante ao que é fundamental no currículo para a educação infantil, surgiram muitos elementos, mas o brincar foi o mais enfatizado, (03) (23,07%).

Em primeiro lugar a questão do brincar, né? Que a criança, ela se desenvolve através do brincar. Porque assim, a gente sabe que a criança é... aprende através do brincar, né? (C2;P3, 11/03/2015)

As professoras, assim como observado nas respostas à questão 1, na qual a ludicidade aparece em (04) 30,76% das falas, têm conhecimento de que o brincar é uma cultura infantil, portanto é necessário que o currículo contemple esse elemento, já que o brincar é um dos eixos que as DCNEI trazem como norteador da prática pedagógica (BRASIL, 2010, p. 25).

(...) currículo é tudo. Ele é desde o olhar a criança estar na sala de aula, desenvolvimento das atividades que é feita com elas, atividades essas que não precisa ser escrita, leitura, mas que sim, ela tem que tá entre a escrita e a leitura, que a leitura é muito importante pra criança, então currículo abrange a todo, e principalmente, os pais dessas crianças que em reunião participam que dizem o que querem, tudo isso, que através do currículo a gente tem a proposta pedagógica, e a proposta pedagógica da nossa instituição como de tantas outras ela é muito particular, ela tem que partir do que a instituição precisa (C6; P3, 13/03/2015).

No trecho acima transcrito, a professora apresenta uma clara concepção de currículo, ou seja, o currículo não se restringe à uma lista de conteúdos, mas são todas as práticas vivenciadas por toda a comunidade escolar, desde a atuação da creche até a participação da família.

É... primeiramente assim, a família né? sempre tá presente pra criança ter mais apoio, o que mais? ... É sempre, como aqui já trabalha, sempre trabalhar em projeto, porque ajuda bastante (C4;P6, 02/03/2015).

A presença da família também é muito lembrada pelas professoras. Para Oliveira (2011), a família merece uma atenção especial no currículo, quando destaca que “os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano.” (p. 177).

Leitura, identidade e autonomia também são elencados pelas professoras, esses temas são abordados no RCNEI (BRASIL, 1998). A respeito disso, nossos dados revelaram que 8% das professoras relaciona currículo aos (Parâmetros Curriculares Nacionais) e 4% relaciona currículo à Proposta pedagógica. Infere-se, portanto, que o RCNEI é mais utilizado para elaboração das práticas curriculares do que a proposta pedagógica da instituição. Confirmam-se, portanto, o resultado dos questionários, os quais demonstram que 76,19% das professoras fazem consulta a este documento e, em contrapartida, 52,38% consultam a proposta pedagógica da instituição.

Quando foram indagadas a respeito das propostas das DCNEI, todas as professoras afirmaram que as conhecem, porém 61,53% das entrevistadas não conseguiram discorrer a respeito dessas propostas. Entre os aspectos que foram lembrados como propostas presentes nas DCNEI, estão o cuidar, os princípios éticos e estéticos, o respeito à criança e os direitos da criança.

[...]Bom, as diretrizes vieram mais assim, como um suporte né? Porque eu considero a Bíblia da educação infantil, o RCNEI, é um livro mais antigo, algumas pessoas até costumam esquecê-los, mas as diretrizes já surgiram a partir dele, foi um complemento, e eu vejo tudo o que tem ali, nas diretrizes, é...assim, parece até que eles andaram fazendo as pesquisas nas creches pra poder criar aquele livro tão sagrado pra nossa prática, como os princípios éticos, porque a gente ver quando assiste a uma reportagem e ver o desrespeito com a criança, com o que elas realmente precisam e eu acredito que todo mundo deveria ter acesso às diretrizes, não só os professores, mas do porteiro ao cozinheiro, pra entender o quanto é importante a gente conhecer os direitos da criança, de uma maneira bem clara, bem ampla como tá lá nas diretrizes né? Como os princípios éticos, estéticos, tudo isso eu acho muito interessante e importante pra formação do cidadão. (C3;P8, 17/03/2015)

Percebemos, pois, que as professoras têm conhecimento das DCNEI, mas ainda há um número considerável de profissionais que demonstrou não lembrar o que o documento propõe para a educação infantil. Tal constatação é preocupante, pois sabemos que as Diretrizes foram construídas com o intuito de orientar na elaboração e avaliação de propostas pedagógicas da educação infantil (BRASIL, 2010, p. 11), e que as orientações presentes no documento são muito importantes para garantir o atendimento e desenvolvimento significativos das crianças de 0 a 5 anos.

Conheço. Agora, assim... ultimamente eu não tô meio a par. Porque eu não tenho lido, mas eu conheço algumas. Agora tu me pegou... (Risos). Não, no momento eu não tô lembrada (C2; P3, 11/03/2015).

Analisando as falas acima apresentadas, ficou confirmado que nem sempre as DCNEI são utilizadas para planejar a prática pedagógica, assim como para organizar a proposta curricular pedagógica da instituição, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010, p.12).

Nesse sentido, é válido refletirmos sobre qual é a proposta de formação continuada que o sistema está oferecendo para essas professoras, pois partir dos dados obtidos nas entrevistas, é notável a necessidade de uma discussão entre as professoras sobre as propostas das DCNEI.

Macêdo e Dias (2013) ressaltam, ainda, que “(...) a formação continuada deve estar pautada na proposta pedagógica da escola e deve disponibilizar espaço, tempo e conhecimentos.” (p. 13)

Sim, os currículos nacionais ele exigem que a criança seja respeitada, que os direitos da criança têm que prevalecer, ela precisa ser cuidada, precisa da família, precisa da presença do adulto pra protegê-la, o adulto é pra proteger e não pra fazer medo, nem acusá-la e nem de certa forma deixá-la insegura. Então pra mim o principal é o cuidar da família, da escola e da sociedade. A criança precisa desse cuidado. (C3;P5, 02/03/2015)

Assim, podemos verificar, como mostra o exemplo acima, que, mesmo não sendo citada nas propostas das DCNEI, a família foi evocada nas respostas de 40% das professoras. No entanto, essa instituição formadora não é mencionada nas DCNEI, mas sim no Artigo 29 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96), o qual define que a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo garantir o desenvolvimento integral das crianças e sendo uma complementação da ação da família. Em outras palavras as professoras confundiram-se ao citar o conteúdo do Artigo 29 da LDB como proposta das DCNEI.

[...]é a questão da família, família e escola né? assim, eu vejo a importância de a família perceber né? que a escola vem como a complementação da instituição né? Ela vem complementar algo que hoje as famílias deixam muito a desejar, porque quando a gente tá assim em sala de aula a gente vê muito que hoje infelizmente as famílias têm deixado a desejar nesse sentido(...) (C5; P2, 17/03/2015).

Analisando o trecho acima, fica claro, portanto, a importância que as professoras depositam no papel da família junto à instituição de educação infantil, ou seja, há uma cobrança, por parte da comunidade escolar, de que a família faça o seu papel de educar.

No entanto, é necessário que haja certa compreensão acerca dos modelos de famílias presentes na sociedade – diferentes do modelo de família nuclear (OLIVEIRA, 2011, p.172), em que apenas o pai era responsável pela sobrevivência da família e a mãe encarregada da educação dos filhos.

Oliveira (2011), quando discorre sobre da parceria entre a instituição educativa de crianças e a família, observa que “Grande parte das instituições de educação infantil veem o lar como arena livre de tensões, como refúgio onde reina a harmonia e onde todos os membros partilham os mesmos interesses. Desprezam, assim, as diversas formas de arranjo familiar vigentes hoje, (...)” (p.172). Nesse sentido, há de se considerar as influências sociais e econômicas que afetam as famílias e que podem resultar na falta de disponibilidade de tempo para ficar com os filhos, na cultura da violência e no abandono.

Diante das colocações das professoras, ainda no tocante à família, é possível enxergar o que Oliveira (2011, p. 173), considera como recíprocas acusações, ao invés de destacar uma busca comum por soluções. Diante disso, nos indagamos sobre o que as instituições educativas estão fazendo para que a família se sinta parte responsável do processo educativo. Aqui, consideramos importante que no momento de repensar a proposta pedagógica, um espaço seja aberto para a instituição familiar.

Por fim, questionamos se os temas/conteúdos presentes nas propostas pedagógicas das instituições estão especificados, levando em consideração cada etapa da educação infantil. O resultado foi que (09) 81,81% afirmaram que estão, (01) 9,09% responderam que os temas/conteúdos não estão especificados e (01) 9,09% afirmaram que apenas os temas são especificados para cada etapa.

São justamente esses que te falei. Pronto... a educação infantil a gente começou... Nós estamos no maternal II, nos estamos trabalhando o "eu" a identidade com o nome, porque nós ainda estamos esperando receber da prefeitura, a proposta para 2015. Então a gente está trabalhando em relação ao que trabalhou ano passado, pra não ficar o planejamento solto, essa semana, só identidade (C7; P1, 04/03/2015).

Ainda a respeito da especificação dos conteúdos, verificamos que os temas são enviados pela Secretaria de Educação do município, porém entendemos que deveriam ser escolhidos pelas professoras, as quais fariam escolhas que considerassem, também, o que as próprias crianças apontassem como necessidade.

Os conteúdos não. Os temas nós especificamos. Nós temos um calendário anual que a partir dele a gente divide os temas por bimestres e dentro daquele tema a gente seleciona os subtemas né? que vamos trabalhar a partir das datas comemorativas, a partir das necessidades que a prefeitura exige aí a gente engloba tudo naquele tema, mas os conteúdos não, os conteúdos... eu acho que seria, eu acho não, seria muito interessante que a gente tivesse no calendário, porque aí o professor não tinha como se perder e dizer que não fez determinada atividade porque não sabia que seria aquilo. Mas os conteúdos ainda ficam muito a critério do professor (C3;P8, 17/03/2015).

Analisando as respostas das professoras, é notável que o currículo das instituições de educação infantil nas quais atuam não tem a participação autônoma dessas profissionais, pois elas destacam que os temas já vêm elencados por um órgão gestor e que têm apenas o trabalho de especificar os conteúdos de acordo com cada etapa.

A maioria das entrevistadas, (10) 90,90%, acha importante que os temas/conteúdos estejam especificados para cada etapa da educação infantil e 9,09% responderam que não acha importante.

Sim, eu acho importante. Importantíssimo. **P:** Por que? Pra facilitar o trabalho do professor, né? E também facilitar a aprendizagem das crianças (C2;P6, 11/03/2015).

As professoras que julgam importante justificaram que com os temas e conteúdos especificados, de acordo com a faixa etária, o trabalho delas é facilitado, pois têm um norte,

assim como, facilita a aprendizagem das crianças. Dentre as repostas das que não considera importante aparece a justificativa de que alguns temas são repetitivos.

Por fim, considerando a concepção de criança a partir da Sociologia da Infância, a qual defende que a infância é uma categoria social com vez e voz na sociedade, acreditamos que as crianças deveriam ser ouvidas na construção da proposta curricular de cada instituição, no sentido de oferecer mais atenção e respeito às suas linguagens e necessidades. Dessa forma, pensamos um currículo construído de baixo para cima, considerando a autonomia das crianças, tão defendida nas teorias por nós sustentadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este estudo tomando como base os resultados da análise dos dados da pesquisa.

O presente estudo nos possibilitou a investigação acerca das concepções de criança, infância e currículo que permeiam o âmbito da educação infantil. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: quais concepções de infância, criança e currículo permeiam a prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil? Para responder tal questão, elencamos como objetivos: investigar se as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil estão ancoradas nos princípios das DCNEI e identificar se as propostas curriculares respeitam as singularidades das crianças.

A revisão bibliográfica e os dados analisados nos levam a constatar que o currículo pensado para as crianças de 03 anos tem um caráter compensatório, pois a criança ainda é vista como um ser incompleto. Isso pode ser percebido quando a maioria das participantes as define como sujeito carente, ou seja, no âmbito da educação infantil as crianças ainda são percebidas pelo que lhes falta. Portanto, concluímos que é fundamental e necessário que esse paradigma seja desconstruído, considerando que a criança precisa ser vista como um sujeito histórico e social, reprodutor e produtor de cultura.

Ficou evidente, ao longo do nosso estudo, que as questões curriculares não estão claras ou não estão sendo discutidas no âmbito das creches. O currículo não é pensado de forma a considerar as necessidades das crianças, suas especificidades e interesses já que as propostas são elaboradas pela Secretaria de Educação, por isso, compreendemos o porquê das professoras não terem/exercerem autonomia; suas ações se limitam a cumprir o que foi estabelecido pelo órgão gestor da educação no município.

Em outras palavras, as professoras não têm autonomia na elaboração do currículo porque a proposta chega até elas já construída e pronta para ser colocada em prática; em suas falas percebemos insegurança para discutir o conteúdo presente nessas propostas.

Dessa forma, consideramos que a proposta pedagógica perde o sentido, pois esse documento não deve ser considerado apenas como algo a ser cumprido como exigências do órgão gestor.

Ademais, percebemos fragilidade nos discursos sobre as propostas das DCNEI, documento importante para subsidiar as práticas na educação infantil. A respeito disso, as professoras se confundem, se perdem nas respostas quando são convidadas a falar do

conteúdo das DCNEI, demonstrando, assim, não conhecê-lo totalmente, o que pode ser compreendido/interpretado, também, como consequência do excesso de controle por parte da secretaria e ausência de condições materiais para estudarem/refletirem sobre as questões curriculares na educação infantil e, em especial, para as crianças do maternal.

Em face do exposto, ressaltamos que os resultados e conclusões da pesquisa apontam para novas indagações, quais sejam: como as DCNEI são utilizadas nos momentos de discussão e elaboração do Projeto Pedagógico das creches? E ainda, como esse documento está sendo discutido nas universidades?

Por fim, esse estudo sugere reflexões sobre a formação inicial e continuada implementada para a educação infantil, assim como a necessidade de discussões sobre o projeto pedagógico para essa etapa da educação e a respeito das DCNEI, documento orientador para a elaboração da Proposta Pedagógica e norteador da prática das professoras em instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos legais e pedagógicos. In: **Revista Aleph**. n. 16. Nov, 2011. Disponível em: <http://uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2015.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. In: **Espaço do currículo**. v. 3. n. 1.p. 451-461, mar/set, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 30 Abr. 2014.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. In: **Espaço do currículo**. v.4, n. 2, p. 125-137, Mar, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 30 Abr. 2014.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Foebel**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças e 0 a 5 anos. In: **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. ARCE, Alessandra. JACOMELI, Mara Regina Martins. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BECCHI, Egle. Por um projeto pedagógico da creche. In: **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. BONDIOLI, Anna. (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BIKLEN, Sari. BOGDAN, Robert. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80. Disponível em: http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/BOGDAN%20R_%20BIKLEN.S.%20Investigacao%20Qualitativa%20em%20Educacao.rtf. Acesso em: 10 Set. 2015.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília-Romanha. In: **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. BONDIOLI, Anna. (Org.) Campina, SP: Autores Associados, 2004.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança entre a Renascença e o Século das Luzes. In: **Os intelectuais na história da infância**. FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN JR, Moysés. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. MELO, Glória Maria Leitão de Souza. MOTA, Marinalva da Silva. Mais respeito, eu sou criança! Um olhar sobre as práticas pedagógicas na educação infantil. In: **Ser criança: repensando o lugar da criança na educação infantil**. Campina Grande: EDUEPB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Constituição Federal da República**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: **Educação infantil: pra que te quero?** CRAIDY, Carmen. KAERCHER, Gládis E. (Orgs.) Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Luciana Cristina; FRAGELLI, Patrícia Maria. **Currículo (s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LEME, Angélica Saconi. **O desenho na escola: uma contribuição para o desenvolvimento infantil**. Campinas, SP: Universidade Católica de Campinas, 2007.

Disponível em: <http://bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/services/monografias/Ang%E9lica%20Sacconi%20Leme.pdf>. Acesso em: 23 Set. 2015.

LIMA, Samira Conceição de. **Brincando com o corpo**. In. www.uneb.br. Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRAFIA-SAMIRA-CONCEI%C3%87%C3%83O-DE-LIMA.pdf>. Acesso em: 26 Nov. 2013.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2014, 237f.

_____. DIAS, Adelaide Alves. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>. Acesso em: 30 Abr. 2014.

_____. DIAS, Adelaide Alves. **Formação continuada de professores da educação infantil: tendências e contradições**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21. 2013. Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. CD.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: **Educação infantil: muitos olhares**. OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.) 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALHEIROS, Bruno Taranto. Coletando dados qualitativos. In: **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

NEDEL, Mariana Zamberlan. Aprendendo a partir da experiência em grupo: ritmo e expressão corporal para a educação infantil. In: **Revista da SPAGESP**. v. 11. n. 2. p. 64-77, jul/dez, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702010000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 20 Ago. 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: **Educação infantil: pra que te quero**. CRAIDY, Carmen. KAERCHER, Gládis E. (Orgs.) Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas**. In: Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. MARTINS FILHO, Altino José. PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias...** A situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação infantil: gênese e perspectivas. In: **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. ARCE, Alessandra. JACOMELI, Mara Regina Martins. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In: **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. SOUZA, Gizele de. (Org.). São Paulo: Contexto, 2010.

APÊNDICE

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Centro de Educação

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Programa de Iniciação Científica

Projeto: O Currículo nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Campina Grande, PB.

Questionário Sócio Acadêmico

1. Sexo: M () F ()

2. Faixa-etária:

() 20 a 30 anos () 30 a 40 anos

() 40 a 50 anos () 50 a 60 anos

3. Estado civil: _____

4. Tem filhos? () Sim () Não

Caso tenha, quantos? _____

5. Formação Acadêmica:

() Ensino Médio

() Ensino Médio (Magistério/Pedagógico)

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

Caso tenha ensino superior completo, especificar o curso: _____

6. Possui Pós-Graduação: () Sim () Não () Incompleto

Se sim, especificar: _____

7. Instituição em que trabalha: _____

8. Função que exerce na instituição: _____

9. Etapa/nível em que atua na educação infantil:

() Berçário

() Maternal

() Pré-escola

10. Tempo de atuação na educação infantil: _____

11. Vínculo empregatício:

() Efetivo

() Prestador de Serviço

() Outro (especificar) _____

12. Possui quantos vínculos empregatícios? _____

Caso tenha, especificar: () Municipal () Estadual () Privado

13. Faixa-salarial:

() um salário mínimo

() dois a três salários Mínimos

() quatro a cinco salários mínimos

() seis ou mais salários mínimos

14. Você participou do processo de elaboração do projeto político pedagógico da instituição?

() Sim () Não

Caso não tenha participado,

justificar: _____

15. Na elaboração do planejamento das atividades pedagógicas você costuma consultar o Projeto Político Pedagógico da instituição? () Sim () Não

Justificar:

16. Você consulta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, para elaborar o planejamento das atividades pedagógicas?

() Sim

() Não

Justificar:

17. Além do PPP da instituição, existe alguma outra proposta sendo executada, a exemplo do projeto Paralapraca, Avisalá, Instituto Alpargatas, dentre outras? () sim () Não

Caso exista,

especificar: _____

18. Como você define currículo na educação infantil?

Roteiro Entrevista

1. Qual é a sua concepção de infância?
2. Fale sobre as crianças que estão na creche, como você as percebe?
3. Fale sobre os eixos e princípios na proposta curricular da instituição.
4. Para você o que é fundamental no currículo para a educação infantil?
5. Você conhece as propostas das DCNEIS?
6. Na proposta pedagógica da instituição estão especificados os temas/conteúdos para cada etapa da E.I?



Termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes da pesquisa

Eu, **Fernanda Alves da Silva**, aluna de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba e minha orientadora, Professora Doutora **Lenilda Cordeiro Macêdo**, responsáveis pela pesquisa intitulada “*Análise das propostas curriculares para crianças de 3 a 5 anos em creches da rede municipal de Campina Grande-PB*”, estamos fazendo um convite para você participar como voluntária deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar as concepções de criança, cuidar/educar e currículo na Educação Infantil, buscando compreender como se apresentam tais concepções no espaço da creche, em especial para as crianças de 3 anos (maternal), e para tanto gostaria de realizar uma entrevista com você individualmente. Para registro das entrevistas, estas serão gravadas. Sua participação não envolve nenhum risco ou desconforto.

Durante todo o período dessa pesquisa, que se encerra em agosto/2015, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, durante e após as entrevistas, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas exclusivamente em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação das voluntárias, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado sigilo sobre sua participação (confidencialidade).

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, após a leitura deste documento, acredito estar suficientemente informada, que minha participação é voluntária. Estou ciente também do objetivo da pesquisa, dos procedimentos e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Dados da Pesquisadora:
Fernanda Alves da Silva
Sítio Manguape – São Sebastião de Lagoa de Roça
(83) 996833147
fernanda-alves800@hotmail.com



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: Análise das propostas curriculares para crianças de 0 a 5 anos em creches da rede municipal de Campina Grande-PB

Pesquisadores responsáveis: Fernanda Alves da Silva - Telefone para contato: (83) 96572645 e Isabela Ferreira dos Santos - Telefone para contato: (83) 88239655

Instituição: Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Nome do voluntário: _____ Idade: _____

RG nº _____

Prezado (a), gostaríamos de tê-lo (a) como colaborador (a) do projeto de pesquisa **“Análise das propostas curriculares para crianças de 0 a 5 anos em creches da rede municipal de Campina Grande-PB”**, de responsabilidade das pesquisadoras Fernanda Alves da Silva e Isabela Ferreira dos Santos.

Nosso objetivo é analisar as concepções de criança, infância, currículo e educação infantil, subjacentes às propostas pedagógicas de instituições de educação infantil. Investigaremos se as propostas pedagógicas das creches estão ancoradas nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. A realização deste estudo contribuirá para a construção de um diagnóstico sobre o currículo da educação infantil deste município, condição fundamental e prévia a qualquer ação de intervenção, sobretudo no que diz respeito às políticas e práticas educativas que visem garantir o direito a uma educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos.

Para a realização desta pesquisa, pretendemos utilizar as seguintes técnicas: aplicação de questionários sócios acadêmicos, com todos os professores das instituições pesquisadas; diário de campo; análise de documentos das instituições, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) ou proposta pedagógica, a Proposta Pedagógica da educação infantil da rede municipal de Campina Grande, entre outros, que se fizerem necessários para a realização da pesquisa e, por fim, entrevistas semi-estruturadas com alguns professores.

A pesquisa não apresenta nenhum desconforto e/ou risco associado, pois os registros escritos e análise dos documentos serão utilizados, apenas como recursos para melhor entender o fenômeno em estudo. Portanto, garantimos completo anonimato e sigilo, com relação à identidade dos sujeitos participantes.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como colaborador (a) do projeto de pesquisa supracitado.

Campina Grande, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do professor

Nome e assinatura do pesquisador responsável

