



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE PEDAGOGIA**

RENATA TAÍS DE OLIVEIRA SAMPAIO

SIGNIFICAÇÕES E PRÁTICAS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**CAMPINA GRANDE -PB
2017**

RENATA TAÍS DE OLIVEIRA SAMPAIO

SIGNIFICAÇÕES E PRÁTICAS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Infantil/Currículo.

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

**CAMPINA GRANDE
2017**

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.

S192s Sampaio, Renata Tais de Oliveira
Significações e práticas de currículo na educação infantil
[manuscrito] / Renata Tais de Oliveira Sampaio. - 2017.
66 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo,
Departamento de Educação".

1. Educação infantil 2. Criança 3. Currículo 4. Cultura
infanti I. Título.

21. ed. CDD 372

RENATA TAÍS DE OLIVEIRA SAMPAIO

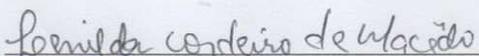
SIGNIFICAÇÕES E PRÁTICAS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

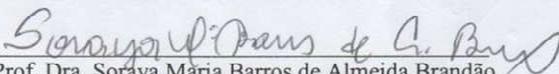
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

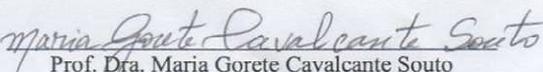
Área de concentração: Educação Infantil/
Currículo

Aprovada em: 07/08/2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.ª Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.ª Dra. Maria Gorete Cavalcante Souto
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico aos meus pais, irmãos, esposo, familiares e amigos por acreditarem e sonharem junto comigo.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus todo poderoso, por derramar bênçãos sobre minha vida todos os dias, por ter me guiado e me capacitado durante meu percurso acadêmico e por me dar força, coragem e sabedoria.

Aos meus pais, Severino Lopes Sampaio e Almira Sampaio de Oliveira, por terem sido meus primeiros professores, me ensinando o caminho do bem, por sempre me apoiarem e me amarem constantemente.

Aos meus irmãos, Izabela, Railson e Maria Estela, por estarem sempre ao meu lado me apoiando e me ajudando nos momentos de dificuldades.

Ao meu esposo Lenilson Almeida de Araújo, pelo companheirismo, compreensão nos momentos que precisei me ausentar, pelo amor e carinho.

À professora Lenilda Cordeiro de Macêdo, por todos os conhecimentos compartilhados, pelas leituras sugeridas ao longo desta orientação, pela competência, dedicação e disponibilidade, meu sincero agradecimento!

As minhas primas Erimônica e Samara Carolina, por estarem sempre disponíveis nos momentos em que as dúvidas acadêmicas batiam a minha porta.

À todos os meus familiares e amigos, que torceram sempre pelo meu melhor e vibraram cada conquista alcançada.

Aos meus colegas e amigos de curso, em especial, Cinthia Dieska, Viviane, Aliane, Flávia e Sayonara, pela amizade, pelo companheirismo, pelas trocas de ideias e por compartilhar momentos de alegria e de tristeza.

À banca examinadora, pela leitura e correção deste trabalho.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UEPB, pela contribuição por meio das disciplinas e debates realizados em sala de aula.

“Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está presente
e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.”

Aldo Fortunati.

RESUMO

Esta monografia é fruto de uma pesquisa qualitativa realizada em instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) do município de Boa Vista- PB. Destacamos os seguintes objetivos da pesquisa: identificar as práticas pedagógicas presentes nos discursos das professoras das instituições de Educação Infantil; investigar as concepções de currículo que as professoras possuem e se o mesmo respeita as especificidades/singularidades das crianças. Brasil (2010), Oliveira (2010), Amorim (2011). Utilizamos como técnicas de pesquisa questionários e entrevistas semiestruturadas. Colaboraram com a pesquisa 20 professoras que atuam em creches e pré-escolas do município, situadas no campo e na cidade. Os dados foram analisados por meio de estatística simples. Os resultados dos questionários apontam que a maior parte das professoras possui formação superior e pós-graduação, no entanto, a maioria não participou da elaboração da Proposta Pedagógica da instituição na qual atuam, e não consultam esta proposta para a elaboração do planejamento das práticas. Em face do exposto, concluímos que o discurso das professoras ainda é superficial no que tange ao currículo para a educação infantil. Na verdade, a concepção de Currículo apresentada em seus discursos é de natureza tradicional/técnica. Apesar de o apontarem como norteador das práticas não conhecem, efetivamente, o documento base para elaborar as propostas curriculares. Ademais, constatamos que as crianças e suas culturas não estão sendo ouvidas/ reconhecidas no planejamento curricular. Por fim, notamos a ausência de políticas de formação continuada no município, fato que contribui para que não haja condições objetivas para as professoras refletirem sobre a prática, estudarem a literatura e documentos oficiais da área, não para segui-los como manuais de instrução, mas para refletirem coletivamente e exercerem autonomia pedagógica, atitude fundamental para a profissionalização das mesmas.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Criança. Currículo. Culturas Infantis.

ABSTRACT

This monograph is the result of a qualitative research carried out in institutions of Early Childhood Education (kindergartens and pre-schools) in the municipality of Boa Vista-PB. We highlight the following research objectives: to identify the pedagogical practices present in the discourses of the teachers of the institutions of Early Childhood Education; To investigate the conceptions of curriculum that the teachers have and if the same respects the specificities / singularities of the children. Brazil (2010), Oliveira (2010), Amorim (2011). We used as research techniques questionnaires and semi-structured interviews. Twenty teachers who work in kindergartens and pre-schools of the municipality, located in the countryside and in the city, collaborated with the research. Data were analyzed using simple statistics. The results of the questionnaires indicate that most teachers have higher education and post-graduate education, however, most did not participate in the elaboration of the Pedagogical Proposal of the institution in which they work, and do not consult this proposal for the elaboration of the planning of the practices. In light of the above, we conclude that the teachers' discourse is still superficial regarding the curriculum for early childhood education. In fact, the curriculum conception presented in his speeches is of a traditional / technical nature. Although they point it out as the guiding principle of the practices, they do not know the basic document to elaborate the curricular proposals. In addition, we find that children and their cultures are not being heard / recognized in curriculum planning. Finally, we note the absence of continuous education policies in the municipality, which contributes to the fact that there are no objective conditions for the teachers to reflect on the practice, to study the literature and official documents of the area, not to follow them as instructional manuals, But to reflect collectively and exercise pedagogical autonomy, a fundamental attitude for the professionalization of the same.

Keywords: Early Childhood Education. Child. Curriculum. Child Cultures.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Formação Acadêmica das Professoras..... | 41 |
| Tabela 2 – Pós-Graduação..... | 42 |
| Tabela 3 – Vínculo institucional..... | 42 |
| Tabela 4 – Experiência Profissional..... | 43 |
| Tabela 5 – Elaboração da Proposta Pedagógica..... | 44 |
| Tabela 6 – Utilização da Proposta Pedagógica no Planejamento..... | 44 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | CAPÍTULO I: DE UM CURRÍCULO ASSITENCIALISTA/COMPENSATÓRIO PARA UM CURRÍCULO PENSADO PARA ATENDER AOS INTERESSES DAS CRIANÇAS | 13 |
| 2.1 | Instituições de atendimento à criança e a educação Pré-Escolar no Brasil..... | 15 |
| 2.2 | A Educação Infantil como um direito: normas, referenciais, diretrizes e propostas curriculares..... | 17 |
| 3 | CAPÍTULO II - UM CURRÍCULO CONSTRUÍDO PARA/COM AS CRIANÇAS..... | 25 |
| 3.1 | Perspectivas Curriculares que Valorizam as Infâncias e as Crianças..... | 26 |
| 3.2 | O Cuidar/Educar como Dimensões Inseparáveis do Currículo para a Educação Infantil | 34 |
| 4 | CAPÍTULO III - O CURRÍCULO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BOA VISTA- PB. | 39 |
| 4.1 | O contexto da pesquisa..... | 39 |
| 4.2 | Metodologia da pesquisa..... | 40 |
| 4.3 | Procedimentos da pesquisa..... | 40 |
| 4.4 | Análise dos questionários..... | 41 |
| 4.5 | Análise e discussão das entrevistas..... | 45 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 55 |
| | REFERÊNCIAS..... | 57 |
| | APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SÓCIO-ACADÊMICO..... | 63 |
| | APÊNDICE B- QUESTÕES DA ENTREVISTA..... | 66 |

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo curso de pedagogia surgiu desde criança. Me lembro que nos primeiros anos em que comecei a frequentar a escola já despertava dentro de mim o desejo de ocupar o lugar da minha professora. Os anos se passaram e então chegou o momento de entrar na universidade, sem nenhuma dúvida, fiz a escolha do curso de pedagogia e a cada dia me apaixono pela área.

Com relação a Educação Infantil, minha aproximação iniciou-se desde 2015, quando realizei o estágio nesta área. Foi encantador perceber a capacidade que as crianças possuem de interagir, de construir conhecimento e de dar significado às coisas que estão ao seu redor. Assim, o gosto foi se intensificando cada vez mais quando comecei a participar do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), cujo título foi “O currículo nas instituições de Educação Infantil públicas de municípios paraibanos”, tendo como orientadora a Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo. Esse projeto foi de fundamental importância para minha vida acadêmica e profissional, pois a partir de então fui construindo e ampliando os conhecimentos e entendendo melhor o ser criança, ser infância e conseqüentemente, a Educação Infantil.

A educação da criança pequena ao longo da história no Brasil ficou à margem das políticas do Estado, tendo sido uma iniciativa individual de pessoas e instituições de caridade. Porém, nos últimos anos ela passou a ser alvo de muitas pesquisas e debates, ganhando destaque e se consolidando, a partir dos anos 80/90.

A partir destes estudos e, também das normas estabelecidas pelo Estado, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos. Esse status foi um grande avanço, embora na prática ainda não seja reconhecido na maioria das instituições. De acordo com os estudos da Sociologia da Infância, a criança é um ator social, ativo e competente, construtora de cultura, que possui singularidades próprias devendo estas serem respeitadas.

O atendimento das crianças de 0 a 5 anos que se caracterizava pela assistência e pelo caráter compensatório ganha uma nova roupagem, centrando-se no binômio cuidar e educar, ou seja, as práticas da Educação Infantil devem conceber o cuidado e a educação como processos que precisam ser compreendidos e realizados em conjunto considerando que no momento que cuidamos, educamos e vice-versa. Sabemos que as práticas de assistencialismo persistem até hoje em algumas instituições de Educação Infantil, no entanto, precisamos superar na prática o que os documentos oficiais já superaram.

Esta pesquisa, tendo como foco o currículo, tem possibilidades de trazer relevantes contribuições para a área de Educação Infantil no município em tela, inclusive para a formação continuada dos professores, política fundamental para melhorar a qualidade da educação do município garantindo o direito constitucional das crianças.

As creches e pré-escolas precisam estar preparadas para garantir um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade. “É importante lembrar que a educação da criança pequena envolve não apenas a aquisição de competências, mas sim, a construção da pessoa completa” (MACÊDO, 2005, p. 18). Portanto, isto só é possível se as creches e pré-escolas estiverem ancoradas em um currículo. Nesta linha de pensamento nos questionamos sobre como está sendo pensado e quais as concepções de currículo das professoras do município de Boa vista – PB, bem como se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tem sido consultadas e refletidas no tocante a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Guiadas por estes questionamentos, buscamos identificar as práticas pedagógicas presentes nos discursos das professoras das instituições de Educação Infantil do município de Boa Vista- PB, além de investigar as concepções de currículo que as professoras possuem e se o mesmo respeita as especificidades/singularidades das crianças. A metodologia de pesquisa é de base quantitativa e qualitativa. As técnicas de produção dos dados empíricos constituíram-se questionários e entrevistas com 20 professoras que atuam em creche e pré-escolas do município de Boa Vista, PB.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos: no capítulo I discutimos brevemente a educação das crianças a partir de Rousseau, Froebel e Maria Montessori. Em seguida, relatamos como se deu a educação e o atendimento de crianças pequenas no Brasil e ainda discutimos sobre a base legal e documentos da área de Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

No capítulo II abordamos como se deu o processo de reconhecimento das crianças enquanto sujeitos sociais e de direitos, também apresentamos pontos importantes de um currículo que respeita os direitos das crianças e na sequência refletimos sobre o cuidar/educar. No capítulo III apresentamos a metodologia, o contexto e procedimentos da pesquisa e analisamos os dados empíricos produzidos com 20 professores que atuam em 10 instituições do município de Boa vista - PB: uma creche localizada na cidade e nove pré-escolas, sendo oito destas localizadas no campo. Por fim, concluímos o texto com as Considerações Finais.



“[...] A criança tem cem mãos cem pensamentos [...] Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar [...]” (MALAGUZI)

2. CAPÍTULO I – DE UM CURRÍCULO ASSITENCIALISTA/COMPENSATÓRIO PARA UM CURRÍCULO COMO DIREITO DAS CRIANÇAS

Este capítulo se propõe a apresentar as concepções de currículo presentes no discurso de estudiosos que se destacaram no campo da Educação Infantil, bem como as concepções apresentadas por documentos oficiais da área. Além de expor como aconteceu a conquista dos direitos das crianças e o seu atendimento ao longo do tempo.

Ao longo da história surgiram várias concepções de Currículo na Educação Infantil. Buscando compreender um pouco estas concepções apresentaremos as ideias de três grandes teóricos: Rousseau, Froebel e Maria Montessori, os quais defenderam uma educação que atendesse às necessidades da criança, contribuindo consideravelmente para a área da Educação Infantil.

Segundo a concepção de Rousseau apud (OLIVEIRA, 2011, p. 65), “a infância não era uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma”. Esse estudioso rompeu com a ideia de que a criança era um adulto em miniatura e passou a reconhecê-la em suas especificidades. Desta forma, pensava a educação tendo como princípio a liberdade, onde esta pudesse fazer parte da vida dos sujeitos, colocando-os como pessoas livres das opressões causadas pela sociedade. A formação do indivíduo deveria acontecer desde o nascimento até a vida adulta, em um processo natural respeitando os interesses das crianças. Nas ideias de Rousseau apud (OLIVEIRA, 2011, p. 65), as crianças deveriam “aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade”.

É possível perceber que se despertava certa atenção para com as crianças, colocando-as como sujeitos importantes e visando seus interesses uma vez que, por longo tempo na história da educação, elas passaram por despercebidas. Mesmo quando começaram os primeiros atendimentos às crianças, estes não tinham a preocupação com elas em si, mas com mães trabalhadoras devido a “necessidade destas mulheres em deixar seus filhos com cuidadoras, permanecendo altos índices de mortalidade infantil, tendo em vista a falta de higiene” (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

De acordo com Boto (2002), na Proposta Pedagógica de Rousseau é preciso conhecer as crianças, suas especificidades, para poder educá-las. Este ensino será dado de acordo com cada etapa da vida das crianças, tendo como principal objetivo ensinar a viver. Sua proposta também é baseada na conservação da inocência da criança, ou seja, as crianças devem ser preservadas das corrupções da sociedade. “Rousseau, desde o princípio, assume o vetor

diretivo de sua educação. À criança será dada mais do que uma instrução. São valores e códigos de conduta a serem revelados pela força do exemplo, por palavras e por práticas [...]” (BOTO, 2002, p. 45).

Nesta perspectiva de Rousseau, o professor deve conhecer todo o contexto no qual a criança está inserida, respeitar seu ritmo de desenvolvimento e assim possibilitar uma educação que tenha como papel principal formar o cidadão para viver bem na sociedade, para se comportar conforme a ordem exigida pela sociedade.

Froebel por sua vez, considerava a criança como “um ser repleto de potencialidades. A escola precisa oferecer condições para o desenvolvimento dessas potencialidades para que a criança se conheça em essência” (FRAGELLI e CARDOSO, 2011, p. 58). Desta forma, a Proposta Pedagógica de Froebel tinha como principal objetivo desenvolver a criança integralmente, visando um trabalho totalmente voltado para ela. Também destacava o trabalho cooperativo dentro da sala de aula. Assim como Rousseau, a educação em Froebel deve ser pautada no princípio da liberdade, as crianças devem ter contato com a natureza, uma vez que esta desperta os interesses das mesmas.

“O currículo da proposta froebeliana se baseia, portanto, em atividades sequenciadas de natureza infantil, nas quais as crianças aprendem fazendo. Para Froebel, a aprendizagem da criança é o resultado de sua vida ativa” (FRAGELLI e CARDOSO, 2011, p. 59-60). Fica evidente que, segundo a perspectiva de Froebel é através da prática, das experiências com a cultura e a realidade que a criança aprende. Ele também dá destaque ao “papel do desenho e do brincar como atividades autoexpressivas, pois revelam a essência das crianças” (FRAGELLI e CARDOSO, 2011, p. 60).

Sendo por meio da prática, a principal maneira de aprender, é essencial a oferta da vivência das mais diversas experiências, nas quais as crianças possam buscar, explorar, testar, comparar, desenvolver suas potencialidades e assim ir construindo conhecimento.

Já Maria Montessori apud (FRAGELLI e CARDOSO, 2011), enfatizava a livre expressão do indivíduo, colocando a escola como lugar primordial para explorar o desenvolvimento da criança. Ela defendia a ideia da autoeducação, ou seja, a escola e os materiais pedagógicos possuem grande importância no processo de aprendizagem da criança e o professor assume papel de mediador. Desta forma, todo o ambiente escolar deve ser planejado e organizado de modo a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ou seja, é importante que tudo esteja ao seu alcance. “Montessori confiava que a criança tem condições de desenvolver suas potencialidades sem a ajuda dos adultos desde que sejam estimuladas, e não cobradas” (DUARTE, 2014, p.19). Aqui cabe pontuar que a

educação deve ser colocada para as crianças como algo prazeroso, espontâneo e não como uma obrigação.

“Nas concepções pedagógicas científicas utilizadas por Montessori, a criança é um ser de infinitos potenciais, podendo ser comparado a um explorador, onde tudo é novidade, e onde tudo deve ser explorado” (BUSQUETS, 2003 apud DUARTE, 2014, p. 18). É imprescindível considerar a criança como um sujeito completo, com seu caráter criativo, suas capacidades para agir e pensar.

Assim como Froebel, Montessori destacava o trabalho cooperativo entre os alunos. Um novo aspecto pensado por ela foi o mobiliário escolar construído em miniatura, desta forma, o ambiente estaria se adequando às necessidades das crianças, tudo deveria estar ao alcance delas para facilitar seu desenvolvimento e sua aprendizagem. As atividades manuais como bordar, pintar e as atividades da vida cotidiana como comer, tomar banho e outras ganharam destaque na teoria de Montessori, pois a mesma defendia a ideia de que com estas atividades a criança desenvolveria sua autonomia. (FRAGELLI e CARDOSO, 2011).

2.1. Instituições de atendimento à criança e a Educação Pré-Escolar no Brasil

Segundo Kramer (2001) durante toda metade do século XX não existia nenhuma iniciativa por parte do poder público para com as crianças pequenas. O que existia eram iniciativas pontuais por parte de instituições privadas, de médicos e higienistas e também por parte de outras pessoas da sociedade.

Em 1899 foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, seus objetivos eram:

Atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 2001, p.52).

Este atendimento consistia em preservar a saúde das crianças, muito pouco se trabalhava o caráter pedagógico, ainda não se considerava a infância como uma categoria social, este modelo de atendimento perdurou até meados da década de 20. A partir da década de 30, o poder público de forma muito tímida, passou a olhar para as crianças, porém esta visão era voltada para formar os futuros adultos, que mais tarde, iriam contribuir para o mercado de trabalho. O Estado, juntamente com instituições filantrópicas e grupos privados,

passou a assumir, de forma sutil, o atendimento das crianças se colocando como um fazedor de favores (Kramer, 2001).

Com a participação do Estado para cumprir exigências burocráticas e administrativas, foram criados vários órgãos oficiais visando a assistência infantil, tais como: o Departamento Nacional da Criança (1940), voltado para proteção da infância, da maternidade e da adolescência, que visava à assistência, relacionando cuidados higienistas e principalmente problemas ligados a saúde, criando-se programas e campanhas no “combate à desnutrição, vacinações e diversos estudos e pesquisas de cunho médico” (KRAMER, 2001, p. 65); o Serviço de Assistência a Menores (1941), destinado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinquentes, que atuava por meio do amparo, visando combater a corrupção da criança pela família e a formação de sujeitos patriotas que servissem a nação; a Legião Brasileira de Assistência (1942), visando exclusivamente a proteção, a maternidade, a infância e a família (KRAMER, 2001, p. 62).

Percebemos que estes órgãos apresentaram falhas, pois assumiram um atendimento assistencial, higienista e médico. No geral, podemos concebê-los como compensatórios de deficiências, que visavam atender as crianças de forma isolada, sem pensar em seu desenvolvimento integral.

Anos mais tarde, a Educação Pré-Escolar brasileira foi ganhando espaço e abrindo lugar para seus debates e conquistas. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, n. 4.024 de 1961, não tenha sido efetivada, a mesma foi um dos primeiros dispositivos legais a tratar sobre a educação pré-primária no Brasil, trazendo em seu artigo 23 que “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961, p. 5).

É possível perceber que neste período o termo que predominava era “educação pré-primária”, denominada atualmente de Educação Infantil, já a palavra “menores¹” se referia ao que denominamos hoje de crianças. Esta lei representa um passo significativo na história da Educação Infantil, pois a mesma passa a reconhecer a Educação Pré-Escolar e favorece a expansão dos jardins de infância, no entanto, ela é omissa com relação à exigência deste atendimento, uma vez que deveria exigir da parte do Estado a garantia do atendimento a todas as crianças.

¹ O termo menor era colocado pelo Código Civil relacionando-o com a ideia de delinquente, criminoso, no qual este menor precisaria de uma repressão para solucionar seus problemas, ou seja, tornarem civilizados para a sociedade. (KRAMER, 2001, p 49).

Ao longo de toda a década de 1960, a maior parte das crianças de 0 a 6 anos continuou fora da escola, sendo atendidas apenas as crianças da classe mais favorecida. Após o Golpe Militar (1964), a vida da população se encontrava bastante fragilizada, desta forma, o Estado propagou discursos ufanistas, colocando a pré-escola como a salvadora do fracasso escolar (KRAMER, 2001). Neste período foram criados programas emergenciais como o Plano de Assistência ao Pré-Escolar (1967), que se caracterizava pelo assistencialismo a crianças carentes, nos quais eram investidos baixíssimos custos. Estes programas eram desenvolvidos por pessoas leigas e, até mesmo, por mães que cuidavam das crianças, tendo como recompensa um baixo custo. Com isso, era comum encontrar lugares que abrigavam um número absurdamente alto de crianças. (OLIVEIRA, 2011).

Em 1971, foi lançada a lei nº 5.692 que altera a lei 4.024, colocando a idade mínima de sete anos para ingressar no primeiro grau. Desta forma, agora a educação pré-primária atenderia crianças de até 6 anos de idade.

A partir de então, o governo passou a demonstrar certa preocupação com relação às crianças de 0 a 6 anos, apresentando um discurso com caráter educacional. Sua ideia era de que a Pré-Escola servisse como preparação para o primeiro grau, superando o fracasso e a evasão escolar. (KRAMER, 2001, p. 122). Apesar de o caráter educacional ter sido abordado pela primeira vez, o mesmo ainda não tinha como objetivo o pleno desenvolvimento das crianças, o que perpassava neste atendimento era a assistência voltada para combater as carências oriundas do meio social no qual as crianças estavam inseridas, acreditando que a Pré-Escola salvaria os problemas do Ensino Fundamental. No entanto, para que estes problemas fossem amenizados seria necessária a intervenção de políticas públicas amplas, setoriais e não pontuais, atuando na saúde, educação e assistência social, tendo como princípio o direito e não o favor.

É notória a proposta de um currículo preparatório, onde a Educação Infantil assume papel de curso preparatório para que a criança entre no Ensino Fundamental. Sabemos que sua função não é esta e sim desenvolver as capacidades humanas das crianças, sua dimensão cognitiva, afetiva, expressivo motora, sociocultural, tudo isto, unindo o caráter pedagógico ao cuidado, uma vez que são dimensões indissociáveis.

2.2 A Educação Infantil como um direito: normas, referenciais, diretrizes e propostas curriculares

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos resultou de um longo processo de lutas impetrado pelos movimentos sociais, em especial pelos movimentos feministas de mães trabalhadoras, que lutaram e reivindicaram durante longos anos pela criação de creches e por um atendimento de qualidade para as crianças. A Constituição Federal (1988) reconheceu a criança de 0 a 5 anos como sujeito de direitos, tendo o Estado o dever de oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças (BRASIL, 1988). Todo o discurso de criança enquanto sujeito de direitos tem como principal objetivo a afirmação da sua igualdade, bem como o reconhecimento das suas diferenças.

Mesmo sabendo que em pleno século XXI ainda há crianças de 0 a 5 anos que estão fora da escola, esta Constituição foi um avanço significativo na história da Educação Infantil, pois até então a criança não tinha este direito legal. Grande parte das crianças da classe trabalhadora era exposta ao trabalho infantil sem qualquer preocupação com a educação e permaneciam em condições de existência precária.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. A mesma apresenta em seu Art. 29, que a Educação Infantil tem “como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

É possível constatar nessa lei um olhar mais cuidadoso para com as crianças pequenas, superando o caráter assistencialista, médico/higienista do atendimento à criança e também o caráter preparatório, passando a considerar o desenvolvimento integral das mesmas.

Em 1998, visando atender as determinações da Lei 9.394/96 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Este documento buscou romper com a visão assistencialista, antes atribuída à Educação Infantil, passando a considerar o cuidar/educar como algo intrínseco e essencial para a Educação Infantil, também buscou romper com a ideia de Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

A proposta do RCNEI, em especial do volume três, está organizada em seis eixos a serem trabalhados com as crianças da educação infantil: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Dentro destes eixos estão apresentados os objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Segundo Cerisara (2002, p.12).

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção

primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Desta forma, percebemos que a apresentação do RCNEI feita pelo Ministro Paulo Renato Souza afirmando que este documento “representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (BRASIL, 1998, p, 7), não condiz com o que é apresentado nos três volumes do documento, pois o mesmo foi organizado com vistas a contemplar o modelo escolar, ademais “no interior do texto divide as áreas de conhecimento e ainda prescreve o que as educadoras devem fazer, para que fazer e como avaliar” (MACÊDO, 2005, p.16).

[...] essa proposta elaborada para a educação da criança pequena é produto de uma concepção de educação infantil como etapa preparatória cuja essência visa a escolarização precoce das crianças, tirando-lhes o direito fundamental de vivenciarem a infância de fato, em outras palavras, de serem crianças que brincam, que se expressam por meio de múltiplas e variadas linguagens [...]

A visão de escolarização é bem clara ao analisarmos a proposta do RCNEI, tendo em vista que há uma exposição explícita dos objetivos, dos conteúdos, segundo a autora acima citada. Esse detalhamento acaba tolhendo tanto a autonomia do professor, como a da criança, além de desvalorizar seus saberes.

Pensar um currículo que leve em consideração às especificidades das crianças é pensar em um trabalho que realmente contemple o cuidar/educar de forma indissociável, voltado para a livre expressão, para a construção de conhecimentos a partir da relação com o mundo, onde as crianças tenham vez e voz, ou seja, que acima de tudo tenha suas necessidades respeitadas.

Vale ressaltar que o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), mesmo sendo um documento lançado pelo Ministério da Educação não tem caráter obrigatório e tem como objetivo auxiliar os professores no seu trabalho pedagógico. É importante destacar que outro ponto negativo deste documento, assim como enfatiza Macêdo (2005), é o fato de o mesmo dar muita ênfase no desenvolvimento cognitivo, embora o objetivo da Educação Infantil seja o desenvolvimento integral da criança (LDB/96, art. 29). Contudo, o referencial nos trouxe uma ideia bastante positiva que foi a de inserir as brincadeiras no contexto da Educação Infantil, ponto este importantíssimo para o desenvolvimento das crianças, porém as brincadeiras não devem ser trabalhadas apenas para

alcançar determinados objetivos, mas devem ter um fim em si mesma, ou seja, brincar por brincar, pois é no brincar espontâneo que a criança representa e apreende o mundo, a cultura.

Outro documento específico para a educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, publicada sua primeira versão em 07 de abril de 1999, Resolução CEB nº 01 e uma segunda versão publicada em 17 de dezembro de 2009, Resolução CEB nº 05, de caráter mandatório devem ser tomadas como base para a construção das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. As DCNEI enfatizam o atendimento da educação infantil como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial [...] (BRASIL, 2010, p. 12).

Entendendo assim, a Educação Infantil não é uma preparação para o Ensino Fundamental. Ela é permeada por suas especificidades que visam exclusivamente à criança como centro de todo planejamento do trabalho pedagógico, com a função principal de conciliar o cuidado ao processo educativo.

Atuar em espaços coletivos de cuidado e educação implica reconhecer as múltiplas facetas das crianças e a forma como apreendem o mundo. As crianças elaboram significados sobre o mundo tendo como suporte a linguagem, em suas múltiplas nuances, ao mesmo tempo em que constroem a sua identidade, o seu eu, confrontando-o com os diversos ‘eus’ no espaço social (MACÊDO, 2005, p. 18).

É preciso considerar o caráter criativo e curioso das crianças, abrindo espaço para as suas descobertas e imaginações, dando importância aos seus interesses e fazendo com que elas possam construir sua identidade a partir das relações com o outro.

A perspectiva de cuidar/educar colocada pelas DCNEI (2010), de entender o cuidado como algo indissociável ao processo educativo é contemplada ao longo da apresentação deste documento. Desta forma, é a partir daqui que o binômio cuidar/educar ganha amplitude, incidindo com mais eficácia na área da educação infantil. É oportuno destacar a definição de currículo colocada pela DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12).

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Diante do exposto, percebemos que as DCNEI consideram a criança como protagonista que participa e contribui nas relações estabelecidas com o outro e com o mundo a sua volta, como também priorizam um trabalho voltado para o contexto em que as crianças vivem, partindo daquilo que elas conhecem, levando em consideração o conhecimento que elas trazem consigo, para assim, relacionar com os novos conhecimentos. Tudo é pensado visando o desenvolvimento integral da criança.

As interações e a brincadeira são colocadas por este documento como eixos norteadores do currículo, portanto, a Educação Infantil deve ter como objetivo principal propiciar às crianças a vivência de inúmeras experiências que possibilitem a construção do conhecimento de si e do mundo, através de momentos descontraídos, permeados pela ludicidade e que possam contribuir na construção de um sujeito autônomo, crítico, capaz de participar ativamente da sociedade na qual está inserido.

As DCNEI também abrem espaço para a questão da diversidade enfatizando o respeito e a valorização das especificidades das diversas culturas, ponto este importantíssimo, uma vez que a criança, ao vivenciar na instituição experiências e costumes que fazem parte de sua realidade, aprende a valorizar sua cultura.

Em 2015 o Ministério da Educação elaborou o mais recente documento da Educação Infantil, uma versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a mesma provocou inúmeras discussões e críticas, sendo aberta a consulta pública por meio da internet e tendo sua segunda versão lançada em abril de 2016. Este documento abrange toda a Educação Básica.

No que concerne à educação infantil, a justificativa para a elaboração deste documento residiu “na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359). Cabe aqui questionarmos se realmente este documento conseguirá alcançar a proposta apresentada e se o objetivo principal de garantir o respeito às singularidades das crianças será contemplado.

Tendo como principal referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC reconhece que as crianças têm direito “a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania” (BRASIL, 2016, p. 54).

A segunda versão da BNCC apresenta os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, os direitos são: conviver, brincar, participar, explorar,

expressar e conhecer-se. De acordo com este documento, as instituições de Educação Infantil devem assegurar estes direitos considerando a cultura e a realidade na qual as crianças estão inseridas. Cabe ainda ressaltar que a Base é organizada por Campos de Experiências que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada Campo de experiências, a Base apresenta os objetivos de aprendizagem de acordo com a faixa etária das crianças “bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses)” (BRASIL, 2016, p. 66).

Segundo Campos e Barbosa (2015), devido a atual situação do país e a algumas escolhas do Ministério da Educação a Base foi concebida

[...] não como uma proposta curricular político-pedagógica, conforme indica Freitas (2015), mas como um rol de competências que os alunos devem atingir. [...] Logo, segundo Freitas (2015), a atual Base não conseguirá avançar no sentido de uma estruturação curricular para a constituição de uma sociedade mais justa; posto que o próprio diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC definiu a Base não como um “currículo nacional”, mas como uma definição de “ensino”. Decorre daí a estruturação da Base como uma sistematização de objetivos e a secundarização da histórica tensão das relações entre currículos e conhecimentos (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p.359).

Nestas palavras, entendemos que a Base Nacional Comum Curricular não se constituirá como um currículo, porém poderá ser um rico instrumento capaz de apontar caminhos para que os profissionais da Educação Infantil desenvolvam um trabalho de qualidade e possam contemplar todas as singularidades e especificidades das crianças. Ademais, seria necessário avançar para além da indicação de objetivos a serem alcançados, uma vez que “os direitos e objetivos de aprendizagem não estão alinhados para garantir, na formação da criança, a aplicação dos princípios éticos, políticos e estéticos, como também a função sociopolítica e pedagógica da primeira etapa da educação básica” (MELO, *et al*, 2016, p.10). Pensamos que ainda é preciso avançar.

A Constituição apresenta em seu artigo 206, inciso II, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, p.121). Assim, tanto a criança como o professor têm o direito de criar, imaginar e de ser construtor do seu próprio ensino e da sua própria aprendizagem. Entretanto, a autonomia do professor acaba sendo relativizada ou tolhida, uma vez que a BNCC determina, mesmo que sutilmente, o que e como deve ser trabalhado.

Diante do exposto, é importante questionarmos se as concepções de currículo realmente estão considerando a criança como sujeito ativo, autônomo, completo e capaz de

produzir cultura. Será que as propostas de currículo estão abrindo espaço para uma escuta sensível das crianças? Toda proposta deve partir das crianças, de seus interesses, por isso, a importância de ouvi-las e de considerar toda e qualquer ação da criança, pois é a partir destas que ela se expressa, demonstra seus sentimentos e vontades.

Em abril de 2017, o MEC divulgou a terceira versão da BNCC², em que algumas consultoras e especialistas que participaram das primeiras versões do documento produziram um texto buscando contribuir com o debate e, conseqüentemente, com o documento final. Em primeiro lugar, elas apontaram alguns pontos referentes à estrutura da Base, propondo manter os seguintes itens: “Campos de experiências”, pois estes asseguram as experiências das crianças; a nomenclatura dos agrupamentos das idades como: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; a organização do texto nos Campos de Experiências e na sequência os objetivos para que haja uma relação ente os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem. Também foi proposto que cada Campo de Experiência tenha a mesma quantidade de objetivos, para que um não seja visto como mais importante que outro.

Em segundo lugar, foram feitas algumas colocações com relação às concepções trazidas pelo documento: com relação aos Direitos de Aprendizagens, as consultoras recomendam recolocar alguns qualificativos que foram retirados; reorganizar a parte introdutória, colocando conceitos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; manter a denominação “Escuta, fala, pensamento e imaginação” presente na segunda versão do documento, uma vez que na terceira versão foi substituída por “Oralidade e Escrita”. Tal proposta foi justificada pelo sentido amplo que as palavras escuta, fala, pensamento e imaginação possuem dando margem a um trabalho diversificado, podendo-se explorar os variados tipos de escuta, diferentes linguagens e não só a oral e a escrita, ampliando o pensamento e a imaginação. Outro aspecto abordado pelas consultoras foi a maneira como o Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos” foi pensado não deixando margem para a multiplicidade de dimensões a serem trabalhadas com o corpo. Por fim, discutiu-se a forma como é colocado o item: “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, o qual pode fortalecer a visão subalterna da Educação Infantil para com o Ensino Fundamental.

² A terceira versão da Base Nacional Curricular Comum está em discussão no Conselho Nacional de Educação para ser implementada a versão final.



“[...] As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e interagem, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas [...]” (SARMENTO E MINHO, 2009, p. 29).

3. CAPÍTULO II - UM CURRÍCULO CONSTRUÍDO PARA/COM AS CRIANÇAS

Este capítulo será dedicado a apresentar um pouco da história da Sociologia da Infância, mostrando que com estes estudos a infância passa a ser vista como categoria social e histórica. Além disto, discutiremos a perspectiva de um currículo que respeite as singularidades das crianças, que as considerem enquanto sujeitos ativos e capazes, produtoras de culturas, devendo ter vez e voz e ainda um currículo que priorize a educação e cuidado como indissociáveis na Educação Infantil.

Ao longo da história as crianças sofreram um processo de invisibilidade social e política sem precedentes. Predominou, histórica e culturalmente, a subalternidade da criança em relação ao adulto. Desta forma, o adulto era/é tido como mais importante e mais poderoso e a criança era/é vista como um ser incompleto, ou seja, seres em transição, em processo de formação (NASCIMENTO, 2011). Essa subalternidade gerou uma desigualdade, fazendo com que a criança fosse inferiorizada e menosprezada. Em concordância com Nascimento, Macêdo (2014, p. 24) pontua que

A infância passou a ser representada como um tempo de transição para a adultez, sendo assim, a criança precisava ser educada/formada para viver em sociedade, para ser um típico representante do novo homem racional. A escola, instituição moderna por excelência, foi pensada/estruturada para socializar este indivíduo, que do ponto de vista adulto, era/é um ser incompleto, incapaz de pensar, de falar e, portanto, de decidir.

Assim, a escola moderna deveria preparar a criança para ser o adulto civilizado, dotado de técnicas de trabalho para servir com competência ao capitalismo, porém, esta preparação não despertava nenhum senso crítico.

No final do século XX, diversos pesquisadores como Ariès se dedicaram a estudar a infância. Este autor aponta que na antiguidade predominava a ausência do sentimento de infância, no entanto, é na modernidade que a criança sai do anonimato, e a infância passa a ser vista enquanto construção histórica e social (ANDRADE, 2010).

É neste cenário que as crianças começam a ganhar visibilidade, sendo reconhecidas “como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2009, p.22). Considerar a criança como sujeito social é entender que esta possui especificidades, características próprias não podendo ser tratada da mesma forma que o adulto. Foi esta a grande conquista da sociologia da infância, dar visibilidade a infância e suas culturas próprias concebendo a criança como “rica,

forte poderosa e competente, coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura” (ANDRADE, 2010, p.66).

3.1 Perspectivas curriculares que valorizam as infâncias³ e as crianças

A partir da concepção de infância e criança defendida por pensadores históricos críticos e pela Sociologia da Infância, os termos “adulto em miniatura”, “criança como objeto de paparicação”, “criança como *tabula rasa*”, “ausência de fala”, estão sendo substituídos por: sujeitos/atores sociais, “culturas infantis, culturas de pares, cultura da infância, grupo geracional, geração, reprodução interpretativa, sujeito de direito, agente social” (NASCIMENTO, 2011, p. 37). Remetendo-se assim, a uma visão positiva das mesmas, dando-lhes mais visibilidade e valor.

Malaguzzi (1999, p. 72) enfatiza “que mesmo as crianças mais jovens são seres sociais. Elas são predispostas; elas possuem desde o nascimento a pretensão de formar vínculos significativos com outros responsáveis por seus cuidados, além de seus pais”. Em outras palavras, podemos dizer que a criança, desde o nascimento, traz consigo a capacidade de aprender, de interagir, de conhecer, estando aberta a toda e qualquer aprendizagem. Ela possui um potencial intrínseco, por este motivo a consideramos como um sujeito social desde que nasce.

É neste cenário que buscamos romper com a ideia de infância enquanto preparação para a vida adulta, projeto para o futuro e passamos a considerar como uma fase específica da vida, na qual a criança deixa de ser vista de uma perspectiva homogênea e passa a ser vista pela sua identidade particular, com desejos, necessidades e particularidades próprias. Com esta visão, surge então a necessidade de ouvir a criança, por meio de uma escuta sensível que deixa de lado aquilo que o adulto tem a falar sobre ela e passa a considerar sua fala, seus desejos. Ninguém melhor para falar sobre a criança se não ela própria.

Kramer (2003) destaca que a ideia de infância não é universal, ela se diferencia de acordo com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Sendo assim,

As crianças (nativas, ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinha (e tem) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (exercem) na sua comunidade [...] (KRAMER, 2001, p. 20)

³ Não existe um único modelo de infância, esse se constituirá de acordo com o contexto social, a história, a cultura.

As crianças são marcadas pela classe social a que pertencem e pelo meio social no qual vivem. Suas brincadeiras, costumes, valores, gostos, divergem. Essas diferenças não devem ser entendidas como algo negativo que gera a desigualdade, mas como reflexão para o entendimento de que existem várias crianças e várias infâncias e que todas devem ser respeitadas. Para Nascimento (2011, p. 43) “não existe uma infância, mas várias, cada uma com seus pontos de referência particulares, que não podem ser plenamente compartilhados por outras infâncias”.

Segundo Kramer (2003) dependendo do contexto em que a criança está inserida, o seu direito de ser criança é negado. Há muitas crianças que estão expostas à violência, ao trabalho infantil, à adultização e à mídia. Esses fatores estão impedindo que a criança vivencie aquilo que é específico da infância, “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos que produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, 2000, p.15).

É por esta razão que as brincadeiras devem ser a marca maior da infância e a característica principal das crianças. É através das brincadeiras que as crianças imaginam, dão significado a objetos e a coisas, inventam, sonham e se realizam.

Nesse sentido, é necessário repensar os lugares que as crianças estão ocupando em nossa sociedade, os tipos de brincadeiras que estão vivenciando, se é que brincam. Será que realmente estão sendo crianças? Ou será que estão omitindo esta fase tão importante que é a infância para viver uma fase adulta? Precisamos criar espaços e momentos para que as crianças sintam prazer em ser criança, vivam intensamente, aproveitem cada momento, façam descobertas, imaginem, brinquem e se desenvolvam integralmente.

A infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

Ao enxergarmos as crianças como membros da sociedade, como sujeitos de direito, devemos ter em mente que estas não são serem passivos, e sim ativos, que participam diretamente das relações sociais e a partir destas produzem cultura. Para Kramer (2003, p. 81). “Eles e elas são sujeitos sociais, estão inseridos na cultura e têm o direito à brincadeira e a experiências culturais, como a literatura, o cinema, os museus, a pintura, a arte em geral”.

A criança enquanto sujeito de direito passa a ser tratada com outra perspectiva, com um olhar sensível, sendo reconhecida como sujeito social, subjetivo, com necessidades e especificidades próprias. Também passa a ser vista como sujeito ativo na construção da aprendizagem, completo e com grande potencial a ser explorado. Assim, suas falas, seus saberes e fazeres ganham visibilidade. “Dar vez e voz aos sujeitos infantis é também prepará-los para a escola, para a sociedade, para o mundo” (MACEDO e DIAS, p. 109). É por isso que pretendemos possibilitar a vivência da infância de modo que a criança explore ao máximo a fantasia, a imaginação, a curiosidade, a criatividade, enfim, as múltiplas linguagens e, ao mesmo tempo, desenvolva sua criticidade sendo capaz de participar, transformar e ser transformada pela sociedade.

“Não podemos continuar a olhar as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções” (KRAMER, 2003, p. 80). E considerá-las “enquanto sujeito histórico, completo, em contínuo desenvolvimento, cidadã cujos direitos precisam ser garantidos” (MACÊDO, 2005, p.11). Para assegurar estes direitos, devemos proporcionar situações de brincadeiras, de interação com o outro, de produção de cultura e de construção de conhecimento, de modo que a criança se sinta sujeito social autônomo e integrante da sociedade.

É oportuno destacar que “a garantia dos direitos das crianças pressupõe a consolidação de práticas curriculares que valorizem suas vozes, suas linguagens, seus jeitos de ser e estar no mundo” (MACEDO e DIAS, 2015, p.104). Desta forma, o currículo torna-se indispensável no contexto da Educação Infantil, tendo em vista que deve haver uma organização sistemática de todas as práticas e vivências, não as deixando ao acaso e que este tenha a criança como foco, que possamos construir um Currículo a partir do ponto de vista da criança e não do olhar adulto, que muitas vezes desconsidera os gostos das crianças e visa apenas os próprios interesses. “Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo é aprender com as crianças [...]” (KRAMER, 2000, p. 17).

Partindo da etimologia, a palavra currículo deriva “do termo latino *currus* – carro, carruagem, significando um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção, que orienta o percurso para atingir certas finalidades” (KISHIMOTO, 1994, apud KRAMER, 2002, p.70). Neste sentido, cabe ressaltar que o currículo deve ser construído visando atender com qualidade as crianças que estão inseridas em determinado contexto social, constituindo em uma organização das práticas, a partir das

quais as crianças tem a possibilidade de aprender e desenvolver suas capacidades humanas. Kramer (2002, p. 74) parte do pressuposto de que

[...] Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e valores que a constituem; revela dificuldades e problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que pode ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta 'o' lugar, 'a' resposta, mas um caminho também a construir [...]

É preciso que cada currículo especifique quais objetivos pretende alcançar, qual tipo de sujeito pretende formar, que tipo de educação deseja oferecer. Ademais, não podemos pensar em um currículo pronto e acabado, mas em um currículo flexível, que valorize as culturas infantis, os desejos e singularidades das crianças, que possa ser construído e reconstruído com elas, enfim, que haja disponibilidade para mudar, tendo em vista atender as necessidades que surgem no dia a dia das crianças.

Ao conceber a criança como sujeito ativo e de direitos precisamos pensar em um currículo que tenha a criança como protagonista, que respeite seus desejos e necessidades, que possa assegurar os direitos postulados nos documentos e leis. Para tanto, pontuamos que cada creche ou pré-escola precisa construir, coletivamente, sua Proposta Pedagógica, de modo que possa atender com qualidade as crianças, já que as crianças são as melhores referências para apontar o caminho a ser trilhado, pois são atores envolvidos no processo pedagógico.

O currículo pensado para a Educação Infantil deve favorecer plena interação entre crianças, adultos e família, pois é através da interação com o outro que a criança vai construindo e produzindo significados. É necessário criar um ambiente acolhedor, chamativo, permeado pela ludicidade, no qual as crianças possam desenvolver sua autonomia.

A instituição de Educação Infantil precisa ser vista não como um local de guardar crianças, mas como um espaço de construção, de formação cultural. As falas, os gestos, toda e qualquer expressão delas deve ser considerada, tendo em vista que estas são as linguagens utilizadas pelas crianças para interagir com o outro e com o mundo e é a partir destas linguagens que elas constroem conhecimento. As brincadeiras devem ser privilegiadas no currículo, uma vez que por meio destas a criança aprende e se desenvolve. O trabalho com artes e com a literatura também deve ser bastante explorado, pois permite a expressão da fantasia e da imaginação (NUNES, 2012).

Sobre a instituição de Educação Infantil, Amorim (2015) coloca que a organização do currículo em cada instituição pressupõe a garantia dos direitos das crianças. Todas as ações da instituição devem estar ancoradas no currículo da instituição, pois este direciona o que deve

ser vivenciado, os objetivos e as metas a serem alcançadas. Por isso o currículo deve ser pensado por todos os atores envolvidos direta e indiretamente, crianças, professores, famílias, dentre outros.

Cabe aqui ressaltar a temática: linguagens geradoras abordada por Junqueira Filho (2006), na qual ele trata da seleção de conteúdos significativos para a Educação Infantil e sobre as situações de aprendizagem. Conforme esse autor, a seleção de conteúdos se dá por meio de dois sujeitos: professores e alunos e de dois momentos: o primeiro é quando a professora, no início do ano, começa a selecionar os conteúdos que acredita ser útil para seus alunos, mesmo sem conhecê-los. E o segundo ocorre quando a professora começa a acompanhar de perto o cotidiano das crianças, observando o que elas sinalizam (indicam) através da expressão corporal, oral, gestual. Enfim, para o autor existem dois tipos de conteúdo

[...] primeiro tipo- os conteúdos-linguagens, ou seja, aqueles selecionados por ele para se apresentar às crianças e recebê-las, antes mesmo de conhecê-las pessoalmente -, que lhe dá pistas, indica caminhos, lhe produz hipótese quanto à seleção e articulação do segundo tipo de conteúdo - os temas-assuntos-conteúdos-linguagens, ou seja, aqueles que emergem da interação das crianças com os conteúdos de primeiro tipo - junto a cada criança e em relação ao seu grupo de alunos. [...] (JUNQUEIRA FILHO, 2006. p. 20).

O autor supracitado nomeia o primeiro momento de escolha de conteúdos de parte cheia do planejamento, “Cheia de professora e de criança pelo olhar dessa professora sobre si, sobre seu trabalho, sobre criança, sobre infância, sobre o mundo” (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 22). Aqui a professora irá investir todo seu conhecimento construído ao longo de sua vida profissional, para assim, oferecer um trabalho de qualidade que possa favorecer no desenvolvimento das crianças. Já o segundo momento, é nomeado de parte vazia do planejamento “Vazia dos conhecimentos da professora sobre aquelas crianças em particular, seus alunos e alunas, que se produzirão e serão produzidos [...] pelas interações que passarão a estabelecer com os colegas de turma e com a professora” (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 24).

Junqueira Filho (2006) explica que a organização curricular muitas vezes acontece por meio da construção de extensas listas de atividades, especificamente de datas comemorativas, preocupando-se apenas em manter as crianças ocupadas durante o tempo que permanecem na escola, porém o que realmente importa é que os conteúdos façam sentido para a vida daquelas crianças, contribuindo para seu desenvolvimento. Ademais, estes devem ser colocados para as crianças a partir de situações de aprendizagem, no qual estas possam ter a interação com o objeto de conhecimento, possam ser desafiadas e motivadas a aprender. Dessa forma, a

professora ocupa um papel importantíssimo que é acompanhar de perto a produção das crianças, auxiliar nas dificuldades, mediar e intervir para que elas avancem (JUNQUEIRA FILHO, 2006).

Para o pedagogo e educador italiano Malaguzzi (1999) o currículo da educação infantil deve ser construído a partir de uma visão que considere a escola como um organismo vivo integral, em contínua construção, onde acontecem interações entre adultos e crianças, favorecendo o bem-estar de todos. Para que a escola seja um organismo vivo é preciso haver um relacionamento produtivo e harmonioso entre seus atores, trocas de experiências, de ideias, permitindo a participação e interação de todos os atores envolvidos.

Segundo Rinaldi (1999), o currículo trabalhado em Reggio Emilia⁴ é o emergente. A autora explica que o planejamento acontece com base em objetivos flexíveis e adaptáveis aos interesses das crianças, nos quais o percurso da aula pode mudar passivelmente na medida em que as crianças demonstram novos interesses. Portanto, a abordagem enfatizada em Reggio Emilia prioriza o inesperado, os professores assumem o papel de mediadores, estando abertos a ajudar na resolução de problemas e a estimular novas descobertas. Essa abordagem parte do pressuposto de que as crianças são

[...] ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm o potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se [...] (RINALDI, 1999. p. 114).

Sendo assim, devemos buscar envolver as crianças em atividades de cuidado e ao mesmo tempo oferecer uma educação que contemple seus interesses e que possa levar em conta suas singularidades. Ouvir as crianças é o ponto inicial da abordagem de Reggio Emilia. É necessário observar atentamente a fala e as ações das crianças, para que possamos planejar um trabalho interessante, motivando-as a fazer descobertas e oferecendo o melhor para elas, considerando que o melhor é a vivência de experiências que as ajude a realizar seus desejos, interagirem e se desenvolverem. O planejamento é concebido como “preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem” (MALAGUZZI 1999, p. 115).

Na abordagem citada acima a ênfase não é dada apenas as crianças, mas também a família e aos professores, uma vez que todos exercem um papel importantíssimo na escola.

⁴ Cidade localizada ao norte da Itália, com cerca de 170 mil habitantes. Sua experiência educadora de crianças foi reconhecida como a melhor do mundo em 1991 pela revista Newsweek. O espírito de comunidade, a força de vontade e as risadas das crianças atraíram o pedagogo Loris Malaguzzi para Reggio Emilia.

A família deve participar ativamente da vida escolar contribuindo na partilha de ideias, escolha de projetos, resolução de problemas, inclusive deve participar dos planejamentos. Assim, é preciso criar estratégias para que haja um relacionamento saudável entre crianças, família e professores, pois o diálogo constante entre estes contribui consideravelmente para o desempenho de um bom trabalho e enriquece o desenvolvimento das crianças.

A cooperação da família é tão presente na escola citada por Malaguzzi que esta chega até mesmo a ajudar na construção de materiais utilizados para a realização das atividades. (MALAGUZZI, 1999). Percebemos que o relacionamento entre criança, família e professores é sem dúvida uma parceria produtiva que facilita o trabalho desenvolvido na escola e o torna mais rico e proveitoso, além disso, a escola passa a ser um local confortável e acolhedor.

Essa abordagem também aponta um aspecto importante a ser colocado em prática nas creches/pré-escolas, todas as produções realizadas pelas crianças são expostas nas paredes, “nossas paredes falam e documentam” (MALAGUZZI, 1999, p. 73). Este tipo de prática é uma forma de valorizar a criança e suas criações, pois na medida em que expomos suas produções, elas se sentem importantes, percebem que aquilo tem um significado e que a levamos a sério.

Para que possamos reconhecer a identidade da criança precisamos assumir seu caráter competente e ativo na construção da aprendizagem e ajudá-las a explorar ao máximo suas curiosidades. É através de suas experiências, interações, que as crianças vão dando significado ao mundo e desenvolve sua autonomia. “Elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

As crianças merecem todo nosso respeito, devemos vê-las de forma positiva, garantindo o seu bem-estar, o desenvolvimento de suas diversas linguagens, oportunizando a exploração de sua criatividade de modo que sejam autoras de sua própria aprendizagem, na qual constroem conhecimento a partir das suas relações e interações.

Podemos apontar que por muito tempo a educação das crianças pequenas foi confundida com o papel de guarda, proteção e assistência. Inicialmente essa educação se destinava mais para as mães das crianças que trabalhavam do que mesmo para as próprias crianças, era um meio para que as crianças ficassem acompanhadas enquanto as mães trabalhavam. Por volta de 1970, surge a abordagem da privação cultural, a educação ganha um novo caráter, assumindo a ideia de educação compensatória, e tendo como função

compensar as carências culturais das crianças de classes menos favorecidas (KRAMER, 2001). Tal abordagem postulava que

[...] Tais ‘desvantagens sócio-culturais’, ou seja, carências de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam ‘insuficiências’ que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre crianças ‘desfavoráveis’ e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia básica é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais. (KRAMER, 2001 p.32).

No tocante ao fragmento de texto supracitado inferimos que o único objetivo desta abordagem era compensar as faltas e superar as misérias trazidas pelas crianças de seu meio social, sendo assim, a educação infantil não visava o desenvolvimento da criança. Podemos entender que esta concepção de educação trouxe alguns equívocos e exageros, pois apesar das carências existirem elas não podem ser percebidas como justificativa para que as crianças não aprendam. Precisamos respeitar e valorizar as culturas existentes e dar oportunidades as crianças para que possam se desenvolver de modo pleno e integral. “O encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico” (NUNES, 2012, p.39). Sabemos que uma sala de aula é bastante heterogênea, conseqüentemente, cada criança terá seus valores, costumes, cabendo à escola acolher cada uma, pois essa diversidade de cultura também é benéfica, uma vez que proporcionará troca de conhecimentos.

Em meados da década de 80 o atendimento da Educação Infantil passa a ser visto por muitos como uma preparação para o Ensino Fundamental, isto gerou inúmeras críticas por acreditarem que havia uma pedagogização, uma ênfase aos conteúdos. Segundo Kramer (2000, p. 20), tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental envolve “conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso [...] o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos”.

Fica explícito que na visão desta autora não há ou não deve haver este distanciamento entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois temos crianças nos dois segmentos e não crianças em um e alunos em outro. Desta forma, a brincadeira é instrumento indispensável para o processo de formação da criança, bem como para a aquisição de conhecimento, neste sentido ela também deve estar presente no ensino fundamental. O que importa em ambos é a formação da criança como cidadã.

3.2 O Cuidar/Educar como dimensões inseparáveis do Currículo para a Educação Infantil

No Brasil, o atendimento em creches e pré-escolas sempre foi, predominantemente, de cunho assistencial e compensatório destinado a crianças de camadas populares visando proteger e cuidar destas enquanto suas mães trabalhavam, além de suprir suas carências médicas e higienistas. Entre as décadas de 80 e 90 a população passou a clamar pela melhoria na qualidade desse atendimento. Não bastava uma educação assistencialista, compensatória ou preparatória para o ensino fundamental, o que se almejava era uma educação que atendesse os interesses e subjetividades das crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 92).

Esse caráter assistencialista da Educação Infantil perdurou por longo período, porém foi através de pesquisas e de avanços oriundos de alguns dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que o binômio cuidar/educar entra em cena, dando à Educação Infantil, além do cuidar, a função principal de educar as crianças. Infelizmente, apesar de hoje, quase três décadas depois, o caráter assistencial, protetoral e compensatório ainda permanece em algumas instituições de Educação Infantil.

É importante ressaltar que essa nova função da Educação Infantil não é nada mais, nada menos, que integrar o cuidado e a educação, passando esses a fazer parte do mesmo processo. Essa nova perspectiva de educação engloba atividades como alimentação, banho, higiene, além de atividades que trabalham a cognição, o desenvolvimento físico, motor, emocional, afetivo e social, enfim, a criança como um todo.

Assim, o currículo para a Educação Infantil precisa contemplar não apenas as áreas de conhecimentos, mas, principalmente, atentar para ações de educação e cuidado capazes de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos físico, mental, cognitivo e afetivo (AMORIM, 2015, p. 67).

Desta forma, é contraditório e impraticável pensar em um currículo para a Educação Infantil que não contemple o cuidar/educar. Educamos e cuidamos das crianças quando interagimos com elas, quando damos banho, quando alimentamos, quando colocamos para dormir, quando lemos e/ou contamos histórias, quando brincam no parque, enfim, em todos os momentos e contextos as crianças estão sendo cuidadas e, ao mesmo tempo educadas, estão apreendendo a cultura, e se constituindo como pessoas tendo como referência uma determinada cultura em um determinado tempo histórico.

Não podemos nem devemos distinguir ações de cuidado e de educação, ou seja, atividades voltadas para o corpo estão atreladas ao cuidado e atividades ligadas a cognição associadas à educação. Colocar uma criança para dormir requer o desenvolvimento de situações pedagógicas, requer cuidado, então é inadmissível que a proposta de educação seja dissociada do cuidado.

Destacamos aqui alguns questionamentos que julgamos ser pertinente para refletirmos sobre este binômio:

[...] seria o cuidar uma função tão digna quanto o educar? E como educar crianças tão pequenas? A creche é uma escola? A educadora da creche é ou não é professora? Como deve ser sua formação? Precisa de curso superior para trocar fraldas e dar mamadeira? Não basta ser mulher para desempenhar essas funções? [...] (ROSEMBERG, 2010, p. 173).

Em linhas gerais, concluímos que o cuidado tem a mesma função da educação, uma vez que os dois são dimensões indissociáveis. Através desse binômio educamos as crianças, até mesmo aquelas que ainda são bebês, pois desde que nascem já possuem a predisposição para interagir, para aprender. Ademais, as ações/práticas pedagógicas devem ser pensadas, refletidas e sistematizadas em documento construído no e pelo coletivo institucional. Pois, “A proposta pedagógica precisa constituir-se no norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição” (MACÊDO e DIAS, 2015, p. 106).

As instituições de Educação Infantil nem sempre conseguem relacionar o cuidar ao educar, ora tendem a ser assistencialistas, ora escolarizam demais. Cabendo assim, uma reflexão crítica e revisão das suas práticas para que o cuidar/educar seja indissociável. Sobre esta questão, Macêdo lembra que

As práticas de cisão entre o cuidar e educar são muitas vezes consequências não apenas de concepções errôneas em relação à criança e ao seu desenvolvimento, mas, sobretudo, são frutos da ausência de políticas de suporte a esses sistemas, uma vez que se faz necessária uma profunda revisão de tais políticas para que sejam implementadas concepções modernas de infância, de educação infantil, de criança, por fim de sociedade [...] (MACÊDO, 2005, p. 13).

Em face do exposto, as creches/pré-escolas devem romper definitivamente com esta prática, e passem a garantir, plenamente, o direito das crianças de serem cuidadas e educadas simultaneamente. Que todo trabalho desenvolvido possa emergir da realidade das crianças e de seus interesses, proporcionando a vivência de experiências que contribuam para a formação de um sujeito autônomo e crítico.

Remetendo-nos aos professores compreendemos, a partir do exposto, que estes precisam ter uma formação superior de qualidade, afinal, a Educação Infantil é tão importante

quanto as demais etapas da educação. O professor da Educação Infantil precisa ser um investigador, um bom observador, um intelectual capacitado para refletir sobre a prática e construí-la e reconstruí-la, quando necessário, visando oferecer as condições adequadas e necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, pois este é um direito líquido e certo.

[...] Ser um profissional capaz de promover múltiplas interações envolve o acolhimento e a ideia de pertença grupal, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e interesses da criança, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, a ampliação permanente de seu universo sociocultural, novo dimensionamento para o educar, para o ensinar e o aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que guiam suas práticas, as concepções que dão suporte às ações, e não menos importante, o estímulo à construção de um processo de identidade profissional [...] (GOMES, 2009, p. 54).

Entendemos que além destes pontos cruciais, colocados por Gomes, o processo de formação continuada também ganha destaque, na medida em que o professor é um eterno aprendiz, e deve estar sempre buscando novos conhecimentos.

Em linhas gerais, pensamos que é importante possibilitar que o currículo de Educação Infantil deve ser construído pelos professores e pelas crianças, levando-se em conta os princípios postos nas DCNEI. Um currículo que leve em consideração a realidade das crianças, no qual a escola como um todo tenha o dever de “respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996, p. 30). Os conhecimentos que as crianças trazem consigo devem ser valorizados, ampliados e relacionados com os que elas vivenciam no contexto escolar, para que o conhecimento escolar não seja encarado como desconhecido para elas.

Ao pensarmos em currículo, é preciso partir da visão de que a criança é um ser completo, capaz, produtor de cultura, que possui singularidades próprias que devem ser respeitadas. Nesta perspectiva, devemos levar a criança a sério, acreditar em seu potencial. Não podemos mais adotar a mesma concepção de criança que se tinha há um século, na qual esta era tida como um adulto em miniatura, um ser incapaz, incompleto.

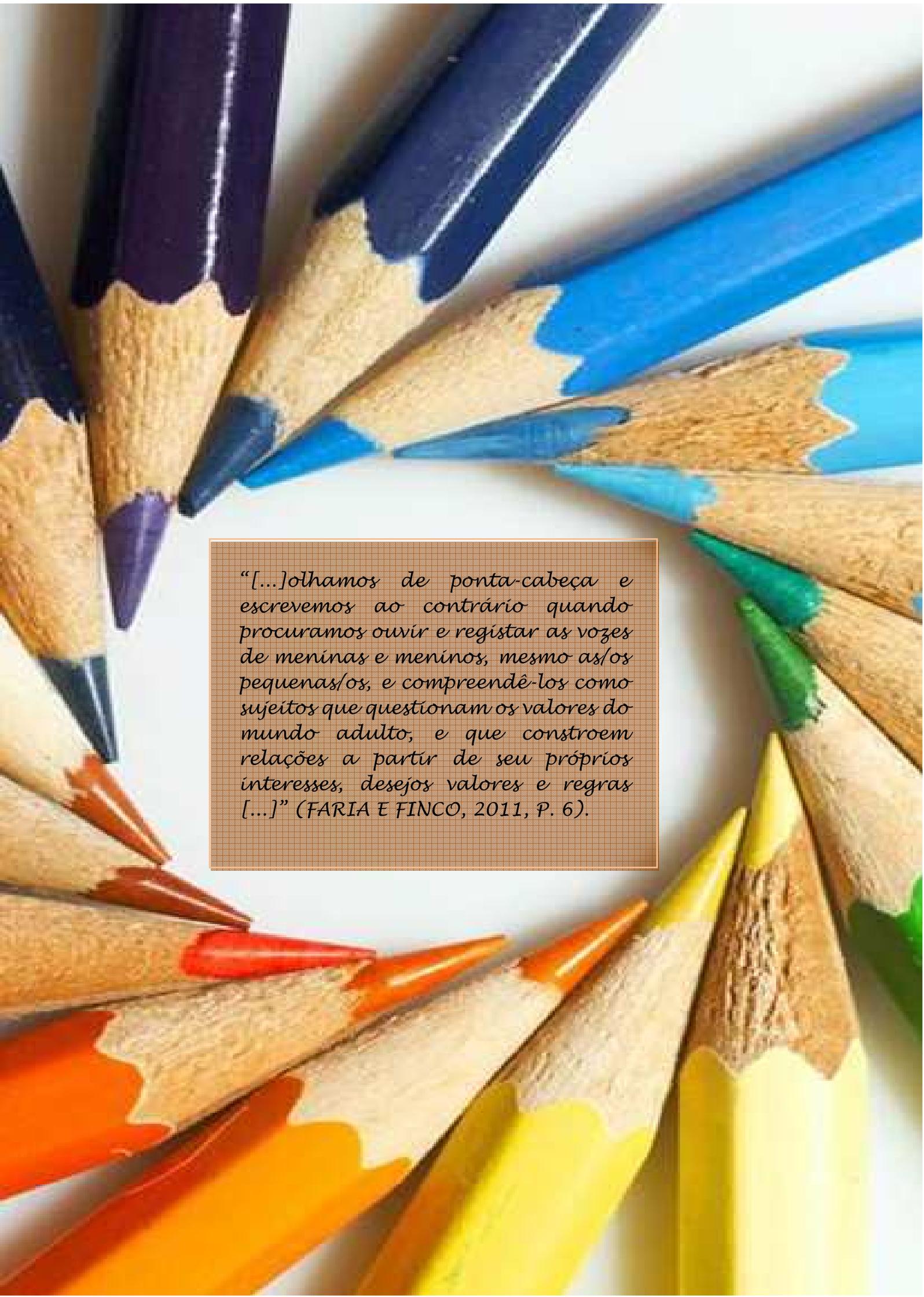
Tratar de uma proposta curricular para a Educação Infantil é criar situações ricas em que as crianças possam despertar suas curiosidades, incentivando-as na busca por descobertas. É possibilitar a interação constante com outras crianças e também com os adultos, assim a criança irá construir e ressignificar conhecimentos, passando a desenvolver sua autonomia e a conhecer melhor a si e ao mundo. Além da interação, outro fator importante para o

desenvolvimento da criança é a ludicidade, a brincadeira. Todo trabalho desenvolvido dentro do contexto infantil deve ser permeado pelo caráter lúdico, pois esta é a marca principal da criança. Um ambiente lúdico é acolhedor, é atrativo, é interessante para a criança e isso faz com que seu aprendizado ocorra de forma prazerosa e significativa.

O diálogo e a escuta também deve ter um lugar privilegiado. Nesse sentido, a sala de aula deve ser um ambiente permanente de interação entre as crianças e entre as crianças e os professores. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente, por parte do sujeito que escuta, à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p.119). As crianças precisam ter vez e voz, assim, é oportuno destacar que elas se expressam não só através de palavras, mas através de olhares, gestos e atitudes.

Precisamos deixar a criança expor suas ideias, seus pensamentos e, o mais importante, estarmos atentos a sua fala, seus gostos, seus desejos e interesses, ter um olhar sensível para elas. Por isso, a importância do currículo ser flexível, pois na medida em que as crianças vão demonstrando novos interesses e necessidades este artefato cultural precisa se adequar ao inesperado. Pontuamos, ainda que o currículo precisa garantir a igualdade de oportunidade entre as crianças, independentemente de sua classe social, cada criança é singular, tem um modo de vida diferente que deve ser respeitado, desta forma, qualquer tipo de discriminação deve ser recusado.

Por fim, pontuamos que um currículo para a Educação Infantil deve ser aquele que garanta, com qualidade, o desenvolvimento integral das crianças, tendo como principal aporte a brincadeira, pois ela é quem caracteriza a criança. Um currículo que não seja apenas prescrição de ações a serem desenvolvidas na instituição, mas que seja uma organização de práticas que unifiquem a educação e o cuidado e que zele pelos direitos das crianças.



“[...]olhamos de ponta-cabeça e escrevemos ao contrário quando procuramos ouvir e registrar as vozes de meninas e meninos, mesmo as/os pequenas/os, e compreendê-los como sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seu próprios interesses, desejos valores e regras [...]” (FARIA E FINCO, 2011, P. 6).

4. CAPÍTULO III – O CURRÍCULO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BOA VISTA – PB

Neste capítulo iremos analisar e discutir os dados resultantes de uma pesquisa realizada nas instituições de Educação Infantil do município de Boa Vista – PB. As entrevistas, aplicadas a 20 professoras, foram realizadas no período de 02 de dezembro de 2015 à 23 de janeiro de 2016, em 10 instituições: uma creche localizada na cidade e nove pré-escolas, sendo oito destas localizadas no campo.

O município de Boa Vista – PB, está situado “no plantô da serra da Borborema - na parte mais oriental da micro região do cariri paraibano” (SOARES, 2001, p. 21), há cerca de 48 quilômetros da cidade de Campina Grande. Se destaca como a terra do queijo e da bentonita. Sua vegetação predominante é a Caatinga que varia de Herbácea a Arbustiva. Segundo dados do IBGE (2010), a população boavistense, em 2010, era de 6. 227 habitantes incluindo campo e cidade, com uma população estimada de 6.986 habitantes para o ano de 2016.

A predominância na economia é a pecuária, a agricultura de subsistência, indústrias de minério e o serviço público. Vários eventos animam o município ao longo do ano: Aniversário de emancipação política da cidade (abril); Concurso de Quadrilhas Juninas (junho); Encontro de bandas filarmônicas de várias cidades do Estado da Paraíba (setembro); Feira de Artesanato organizada pela Cooperativa “As Cabritas” (outubro); Festa do Padroeiro Bom Jesus dos Martírios (novembro), além de contar com eventos promovidos pela Prefeitura Municipal de Boa Vista. Com relação ao IDEB, no ano de 2015 o município se destacou com o melhor desempenho das cidades paraibanas, com índice de 6.6, no que se refere aos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A rede municipal de ensino dispõe de 1 creche e 11 escolas, as quais se dividem em: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos. Segundo informações da Secretaria de Educação, neste ano de 2017 estão matriculados 1490 alunos na rede municipal de ensino, abrangendo a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e incluindo campo e cidade. No que se refere à Educação Infantil são 343 crianças matriculadas e apenas a creche atende em tempo integral.

4.1 – O contexto da pesquisa

As instituições de Educação Infantil, com exceção da creche e de uma pré-escola, localizam-se no campo, e funcionam em escolas de Ensino Fundamental e dividem-se em Maternal, Pré I e Pré II. As escolas possuem uma boa estrutura física, com salas amplas, ventiladas e bem iluminadas; refeitórios e banheiros. No entanto, algumas escolas não possuem locais amplos, parquinhos e nem brinquedos suficientes para que as crianças possam brincar livremente. A única creche está localizada na cidade, e tem uma estrutura física bastante limitada, tendo em vista que as salas de aula são bem pequenas e o acesso a elas é feito através de corredores apertados. Não há lugar para que as crianças possam brincar, a não ser a própria sala de aula. Os brinquedos também são bastante limitados e os poucos que possuem são fruto de doações da comunidade e dos próprios funcionários. Há um único dormitório que abriga as crianças de todas as salas. O quadro profissional destas instituições conta com professoras, gestoras, merendeiras e auxiliares de serviços gerais.

4.2- Metodologia de pesquisa

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, na qual buscamos analisar e compreender a realidade estudada. O procedimento de coleta dos dados foi a pesquisa de campo, no qual utilizamos dois instrumentos: o primeiro foi um questionário, através do qual produzimos os dados quantitativos. O mesmo continha 15 questões objetivas. Colaboraram com a pesquisa 20 professoras que atuam na creche e pré-escolas. O segundo instrumento foi uma entrevista semiestruturada, que produziu os dados qualitativos tendo sido realizada nas mesmas instituições e com as mesmas professoras.

4.3- Procedimentos da pesquisa

O primeiro procedimento realizado foi a elaboração do questionário e das questões das entrevistas. Em seguida, entramos em contato com a Secretaria de Educação para assinatura do Termo de Anuência, autorizando assim, a realização da pesquisa nas instituições de Educação Infantil do município de Boa Vista - PB. Posteriormente, fomos até as instituições informar à direção sobre a pesquisa, já aproveitando para conversar com as professoras sobre o projeto, apresentar o termo de consentimento e marcar o dia possível para a entrevista. Das 32 professoras que atuam na Educação Infantil do município de Boa Vista – PB, 20 participaram da pesquisa. As que não participaram, algumas se recusaram não informando por

qual motivo e outras não conseguimos o contato, pois estavam de férias e moravam em outra cidade.

O questionário foi preenchido no mesmo dia da realização da entrevista, alguns na própria instituição e outros foram aplicados na residência das professoras, tendo em vista que em um determinado período destinado às entrevistas as mesmas estavam de férias. As entrevistas foram realizadas face a face e gravadas com um dispositivo de gravador de voz.

Como já mencionamos, o município possui 12 instituições de Educação Infantil: uma creche localizada na cidade e onze pré-escolas, das quais 10 estão situadas no campo. Em se tratando de assistência, a Secretaria de Educação é bem presente, ajudando no que é possível. Com exceção da creche, as demais instituições possuem uma boa estrutura física, com salas amplas, refeitório, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiros, dentre outros.

Na análise dos questionários e entrevistas, optamos por renomear com códigos o nome das instituições e das professoras, para resguardar a identidade de ambas. Desta forma, as instituições foram codificadas por: E1, E2 [...] E10 e as professoras por: P1, P2, P3, P4 [...] P20.

4.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Primeiramente, apresentaremos nossa análise referente aos questionários respondidos por 20 professoras da Educação Infantil do município de Boa Vista – PB.

Tabela 1.0 Formação Acadêmica das Professoras

| Formação Acadêmica | Creche/Pré-escola |
|---|--------------------------|
| Ensino magistério | 1 (5%) |
| Ensino superior incompleto (Licenciatura em Pedagogia) | 1 (5%) |
| Ensino superior completo (Licenciatura em Pedagogia) | 18 (90%) |
| Total | 20 (100%) |

Fonte: arquivo pessoal da pesquisa

Tabela 2.0 Pós-graduação

| Pós-graduação | Creche/Pré-escola |
|----------------------|--------------------------|
| Possui | 14 (70%) |
| Não possui | 6 (30%) |
| Total | 20 (100%) |

Fonte: arquivo pessoal da pesquisa

Por meio dos dados apresentados acima, é possível constatar que as professoras possuem boa formação acadêmica, tendo em vista que 90% delas possuem o curso de Licenciatura em Pedagogia e 70% possui pós-graduação. Das 70% que possuem especialização, 8 professoras são especializadas em Educação Infantil e 6 professoras são especializadas em Psicopedagogia. Uma boa formação profissional é de extrema importância para que o professor ofereça uma educação de qualidade. Sobre a formação universitária, Gomes (2009) pontua que é uma fase importante e essencial para os professores de crianças pequenas, onde os mesmos irão adquirir conhecimento teórico e prático através dos estágios. Ainda sob isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), apresenta em seu Art. 62 que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”.

Tabela 3.0 Vínculo institucional

| Vínculo empregatício | Creche/Pré-escola |
|-----------------------------|--------------------------|
| Efetivo | 19 (95%) |
| Prestador de serviço | 1 (5%) |
| Total | 20 (100%) |

Fonte: arquivo pessoal da pesquisa

Se tratando das condições de trabalho, observamos que a grande maioria (95%) das professoras possui emprego efetivo, possibilitando assim, um maior estabelecimento das relações e condições de trabalho, bem como, o reconhecimento pelos seus direitos. Também foi possível constatar, através dos dados, que todas as professoras, mesmo as que trabalham há menos tempo, já possuem uma relevante experiência na área da educação infantil. É oportuno destacar que:

Tal profissional deve apropriar-se de profundo conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar da criança e compreender sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática e de trabalho em equipe (GOMES, 2009, p. 51).

Tabela 4.0 Experiência Profissional

| Experiência Profissional | Creche/Pré-escola |
|---------------------------------|--------------------------|
| 2 a 5 anos | 4 (20%) |
| 6 a 10 anos | 9 (45%) |
| 13 a 17 anos | 4 (20%) |
| 20 a 27 anos | 3 (15%) |
| Total | 20 (100%) |

Fonte: arquivo pessoal da pesquisa

Tomando como referência os dados acima apresentados, verificamos que grande parte das professoras possui vasta experiência na área de Educação Infantil. No entanto, destacamos que apenas a experiência profissional não é suficiente para a realização de um trabalho de qualidade, tendo em vista que a formação da identidade profissional se dá pelo tripé: formação teórica, experiência de vida, experiência profissional. Vale ressaltar que a identidade do professor é uma construção permanente que vai se modificando e se aperfeiçoando na medida em que novos conhecimentos são construídos. Também ressaltamos que a interação com outros professores é essencial para troca de experiências e de conhecimentos.

Tabela 5.0 Elaboração da Proposta Pedagógica

| Participação na Elaboração da Proposta Pedagógica | Creche/Pré-escola |
|--|--------------------------|
| Participaram | 1 (5%) |
| Não participaram | 19 (95%) |
| Total | 20 (100%) |

Fonte: arquivo pessoal da pesquisa

Podemos perceber que maior parte das professoras (95%) não participou da elaboração da Proposta Pedagógica. Ao serem questionadas acerca do motivo, algumas afirmaram que a escola não possui Proposta Pedagógica e outras responderam que a mesma está sendo elaborada apenas por coordenadores da equipe pedagógica e por alguns professores. Quanto a isso, Nunes (2012, p. 39) afirma:

[...] O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho.

Vale salientar que os professores devem participar da elaboração da Proposta Pedagógica para, assim, construir uma proposta possível de ser vivenciada, adequada a realidade da comunidade onde a escola está inserida, de modo que atenda as necessidades das crianças e o professor tenha o pleno domínio dos objetivos a serem alcançados na escola.

Tabela 6.0 Consulta à Proposta Pedagógica no Planejamento

| Consulta da Proposta Pedagógica no Planejamento | Creche/Pré-escola |
|--|--------------------------|
| Consulta | 1 (5%) |
| Não Consulta | 19 (95%) |
| Total | 20 (100%) |

Fonte: arquivo pessoal da pesquisa

Ao afirmarem não consultar a Proposta Pedagógica para elaborar o planejamento das aulas, algumas professoras confessaram que a escola, em que trabalham não possui Proposta Pedagógica e outras explicaram que a mesma ainda encontra-se em construção.

Deste modo, percebemos que há a ausência da Proposta Pedagógica nas escolas onde estas professoras atuam, despertando assim grande preocupação, uma vez que a mesma é de suma importância para o trabalho desenvolvido na escola, pois, “contém os elementos que definem a condição humana: possui metas, define ações, elege instrumentos e estabelece critérios que permitirão avaliar o grau de sucesso alcançado na atividade educativa” (MOURA, 2001, p. 27 apud BARBOSA, 2013, p. 55).

Também é importante ressaltar que a mesma deve ser construída por todos os envolvidos no processo educativo, inclusive os alunos e suas família, diferente do que percebemos no discurso das professoras, onde a mesma é construída apenas por profissionais da coordenação pedagógica, visando na maioria das vezes, cumprir exigências burocráticas.

4.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com todas as 20 professoras que responderam o questionário. As mesmas demonstraram um pouco de receio, mas aceitaram contribuir para a pesquisa em foco.

As questões da entrevista foram relacionadas a importância do currículo na educação infantil, suas dimensões e linguagens contempladas, como o mesmo é operacionalizado e se há diferenciação de acordo com as diferentes etapas do desenvolvimento da criança. Também foi questionado sobre os documentos que as professoras utilizam para elaborar o planejamento das aulas e se o município, no qual atuam oferece formação continuada, tentando assim, identificar a concepção de currículo das professoras entrevistadas.

Todas as professoras consideraram importante o currículo para a Educação Infantil e ao explicarem seu entendimento sobre o mesmo, reduziram-no a “uma base” ou “luz” que direciona o trabalho desenvolvido apenas na sala de aula.

Sim, o currículo vai nortear o trabalho que nós desenvolvemos, ele vai embasar as nossas ações. (E2/PA- 03-12-15)

Sim, porque ele dá uma luz pra o que vamos fazer em sala de aula na educação infantil. (E3/PA- 1712-15)

Sim, pra temos um norte, uma direção a um objetivo. (E4/PA- 11-12-15)

Eu acredito que sim, porque é a nossa base. (E7/E8/PC- 20-01-16)

Sim, é necessário porque é a base para desenvolver um melhor trabalho. (E8/PD-11-12-15):

É sim, muito importante porque é a nossa direção, nós trabalhamos com base nele. (E10/PA- 04-02-16)

Percebemos que o currículo para essas professoras é algo pré-determinado e não construído com as crianças. Ele abrange toda prática que acontece no cotidiano escolar. Segundo Silva (1999) apud Nunes, (2012, p. 98), “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade”.

Estas palavras reforçam a necessidade de se pensar cuidadosamente em cada detalhe do currículo, para que este não seja algo estático, mas possa se modificar constantemente, oferecendo a vivência de atividades que contemplem o pleno desenvolvimento das crianças.

Ainda com relação a importância do currículo, é perceptível uma concepção voltada para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças, apresentando a ideia do mesmo ser permeado pela ludicidade, aspecto, essencial para as atividades pedagógicas da educação infantil, conforme discussões abaixo:

Sim né, é um meio do professor se reger, né, que através do currículo ele pode desenvolver atividades que favoreça a aprendizagem né, da criança. (E5/PA- 15-12-15)

Com certeza, porque trabalhar de forma lúdica e com praticidade, nós como professores obtemos um maior desenvolvimento nas nossas aulas, como também os alunos um melhor desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que o brincar mexe com o desenvolvimento psicomotor da criança e ela aprende mais quando ela brinca, já diz alguns educadores em nível de Emília Ferreiro e outros mais. (E8/PF-07-01-16)

Sim, porque é através do currículo que os educadores podem basear sua prática docente tendo um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e favorecendo o desenvolvimento das crianças. (E9/PA- 13-12-15)

É nesta perspectiva que o currículo deve está inserido, para favorecer o desenvolvimento da criança, não só o cognitivo, mas o afetivo, motor, social propiciando a criança o conhecimento que as interessa, o conhecimento de si e do mundo que as cerca, ou seja, de sua realidade. Sobre isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12) conceitua o currículo como:

Conjuntos de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Portanto, o ambiente escolar deve ser um local facilitador da aprendizagem, que respeite as diferenças e singularidades e permita a criança participar de todas essas práticas, construindo conhecimentos, valores e desenvolvendo habilidades pertinentes para a formação do cidadão crítico e ativo na sociedade.

A LDB nº 9.394/96 define que todo estabelecimento de ensino deve “elaborar e executar sua Proposta Pedagógica” (BRASIL, 1996, p.14), no entanto, esta proposta deve “delinear sua própria identidade” (VEIGA, 1996, p.14). É imprescindível que a mesma seja construída coletivamente por professores, diretores, alunos, familiares, equipe de apoio, todos que conhecem de perto a realidade da escola, para assim serem definidos objetivos e metas que realmente possam ser alcançados e promovam a educação desejada.

Há ainda, professoras que deram ênfase ao currículo como indicador de conteúdos, como podemos observar nas falas abaixo.

Acho, porque devemos saber quais os conteúdos e maneiras para trabalhar com as crianças. (E2/PB- 14-12-15)

Sim, acho importante porque cada etapa da educação tem suas peculiaridade né, e o currículo é o que organiza e estrutura esses conteúdos, então tem que haver sim e a gente tem que levar em consideração. (E8/PE- 23-12-15)

Sim, com certeza né, tem que existir o currículo sim, porque tem como a gente se basear e ver quais conteúdos que devem ser trabalhados na série, o que deve ser priorizado, o que é necessário de acordo com a faixa etária. (E7/PD- 14-12-16)

A visão destas professoras diverge da concepção de currículo como organização da prática pedagógica centrada na mediação entre os sujeitos e as práticas da cultura, não disciplinar ou conteudista (LOPES e SOBRAL, 2014, p. 76). É preciso entender que o currículo delimita ações a serem realizadas dentro do contexto escolar e não se resume apenas a seleção de conteúdos.

Diante do exposto, fica claro que as professoras entendem currículo, como base, luz que direciona o trabalho pedagógico, como instrumento de favorecimento para o desenvolvimento das crianças e também como indicador de conteúdos, o que indica a necessidade das professoras ampliarem o conhecimento sobre esse tema.

No tocante aos documentos/bibliografias consultados pelas professoras para elaborar o planejamento das aulas, foi possível identificar que maior parte delas utiliza a internet, no entanto, é preciso analisar qual site utilizar, é um site confiável? É do Ministério da Educação? Podemos observar nas falas abaixo, essa questão.

Eu costumo consultar mais o livro didático né, alguns acervos da biblioteca né, como livro didático, literário que tem aqui na escola e também a internet, hoje em dia a gente utiliza mais a internet porque é um acervo muito grande a internet, tudo que a gente precisa vai lá e encontra, é muito bom a internet hoje em dia, ajuda muito o professor. (E1/PB- 16-12-15)

Eu busco muito a internet, assim é que mais utilizo. (E4/ E8/PA- 11-12-15)

Eu costumo consultar livros didáticos, mas principalmente a internet, eu acho que hoje em dia os livros não trazem tantas informações quanto a gente encontra na internet. (E7-PA-21-01-16)

Eu consulto internet, livros paradidáticos e outros. (E7/E8/PC- 20-01-16)

Os livros de literatura infantil, o currículo para E.I. que tem os conteúdos que devem ser trabalhados na série, e procuro também na internet. (E7/PD- 14-12-16)

Eu costumo consultar a internet, o blog da Gi Barbosa. (E7/PE-10-12-15)

Internet, DVD, livros, revistas, troca de experiência com os colegas. (E8/PD- 11-12-15)

Eu sempre consulto o plano pedagógico, a internet, e vídeo aulas. (E8/PF-07-01-16)

Eu utilizo bastante a internet e às vezes eu pesquiso também nos livros. (E8/PG-07-12-15)

Sabemos que a internet é um espaço riquíssimo que deve ser “utilizada como auxiliar no processo educativo” (KENSKI, 2007, p.44) podendo ajudar a desenvolver aulas inovadoras, uma vez que dispõe de uma ampla variedade de ferramentas. No entanto, o planejamento do professor não deve se resumir exclusivamente a ela, pois se assim for, é possível que haja uma fragmentação dos conhecimentos, e a oferta de atividades distantes da vida cotidiana das crianças. Kenski (2007, p. 57) alerta que “Cada tecnologia tem a sua especificidade e precisa ser compreendida como um componente adequado no processo educativo”.

Nas falas acima, também é possível identificar que outra fonte de consulta bastante pesquisada são os livros didáticos, que muitas vezes assumem o papel de guia, onde os professores seguem, fielmente o que o livro apresenta, impedindo a criatividade, a reflexão, a inovação e a autonomia. “[...] A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas” (VEIGA, 1996, p. 18-19).

É importante ressaltar que os livros apresentam um vasto grau de informação e que seu uso não é descartado, mas é preciso que o professor tenha autonomia frente aos conteúdos e orientações. Além do mais, os livros quase sempre são descontextualizados, ou seja, não atendem as necessidades das crianças.

Poucas professoras afirmaram que consultam a Proposta Pedagógica, demonstrando assim, certa contradição, ao afirmarem que o currículo é tão importante. Então nos vem mais uma vez aquela pergunta: Se acham tão importante o currículo, porque não o consultam?

Eu sempre consulto o plano pedagógico, a internet, e vídeo aulas. (E8/PF-07-01-16)
O plano de curso, revistas, literatura infantil que utilizo bastante. (E5/PA- 15-12-15)

Desta forma, é possível constatar que a realidade escolar muitas vezes se distancia do que os documentos oficiais determinam, o currículo deixa de exercer sua função, uma vez que não lhe é dada a devida importância. Ademais, nas falas das professoras não aparece o cuidar/educar como dimensões indissociáveis da Educação Infantil. Salientamos que

O currículo para a Educação Infantil precisa contemplar não apenas as áreas de conhecimento, mas, principalmente, atentar para ações de educação e cuidado capazes de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos físico, mental, cognitivo, emocional e afetivo (AMORIM, 2015, p. 67).

É necessário que as professoras busquem mais a Proposta Pedagógica da instituição para planejar as aulas, de modo que possa garantir um ensino pautado nos critérios de educação que se deseja alcançar e que contribua com o pleno desenvolvimento das crianças que ali estão inseridas. É provável que mesmo as escolas tendo Proposta Pedagógica, os professores não a consultam, talvez pelo desinteresse de colocar em prática, aquilo que não foi construído de forma participativa, que não contempla aquela realidade escolar e que fica apenas arquivada para cumprir normas educacionais.

Os documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), foram citados apenas por uma professora, causando certa estranheza, já que estes documentos foram criados pelo Ministério da Educação e são reconhecidos nacionalmente pela sua importância para a área da Educação Infantil.

Eu procuro o RCNEI e as Diretrizes de Base da Educação infantil. Eu me baseio por eles, porque tem os conteúdos apropriados pra as séries, tanto pra quem ensina nas creches, tem todo um preparatório, você é preparado pra pesquisar e desenvolver suas atividades na sala de aula. (E6/PA- 02-02-16)

Na fala supracitada nota-se que a única função destes documentos seria apresentar os conteúdos a serem trabalhados, “isso ocorre em função do currículo ainda ser entendido como sinônimo de elenco de disciplina e/ou listagem de conteúdos” (AMORIM e DIAS, 2012, p. 126). É preciso entender que a função do currículo é orientar a prática pedagógica para que os professores consigam garantir os direitos que as crianças possuem, de interagir com o outro, brincar, vivenciar experiências, produzir cultura, desenvolver sua autonomia, tudo isso, pautado em um ensino que leva em consideração o cuidar e o educar.

Quando questionadas sobre quais as dimensões e linguagens contempladas no contexto da Educação Infantil, as professoras demonstraram confundir dimensão com linguagem. Mesmo assim, podemos observar abaixo que elas apresentaram ter conhecimento do assunto tratado.

Na educação infantil as dimensões mais contempladas é a afetividade né, o social da criança, o cognitivo né, a interação deles com as outras crianças né, a socialização entre outras né. A linguagem é a corporal, a motor né, a de equilíbrio. (E1/PB- 16-12-15);

A dimensão afetiva, social, cultural e as linguagens corporal e plástica, tudo isso é importante pra educação infantil, porque é nessa fase que a criança começa a ampliar os conhecimentos. (E2/PA- 03-12-15);

Eu acredito que todas, porque tudo é valido para trabalhar na E. I., seja a parte psicomotora, seja a social, a afetiva, a linguagem, então eu acho que tudo é valido pra se desenvolver um bom trabalho. (E7-PA-21-01-16);

O desenvolvimento da oralidade, da afetividade, a dimensão cognitiva e social, onde a criança vai desenvolver muito na interação com outras crianças. (E7/E8/PB- 21-01-16);

A dimensão social, linguagem corporal e oral e a afetividade. (E8/PD- 11-12-15).

Todas essas dimensões e linguagens são essências para o trabalho na Educação Infantil, já que as DCNEI (2010, p. 19) trazem a ideia de que a organização de materiais, espaços e tempos devem assegurar “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Nota-se que há um reconhecimento de todas as dimensões e linguagens e que o espaço físico é decisivo para a vivência das mesmas.

[...] no que diz respeito á educação infantil, andar, desenhar, pintar, modelar, recortar e colar, chorar, bater, estar diante de uma situação de conflito e ter de resolvê-lo ou não, rir, debochar, brincar, ouvir e contar histórias, cantar, dançar são linguagens, são produções, realizações, funcionamentos das crianças vivenciadas e compartilhados pelos sujeitos e objetos em interação nas rotinas de creches e pré-escolas (HORN, 2007, p. 104).

Desta forma, podemos considerar que linguagem é toda e qualquer forma de expressão da criança, é por meio desta que a criança se comunica com o mundo a sua volta desde o nascimento.

No discurso de três entrevistadas, as dimensões e linguagens são resumidas aos eixos de trabalho apresentados pelo RCNEI que são: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Bom, a linguagem oral, a linguagem escrita, música e movimento. (E4/PA- 11-12-15):

Os movimentos, a linguagem oral e escrita, a matemática, a artes e a natureza e sociedade. (E8-PH-17-12-15)

Eu acho que dentro da faixa etária de cada turma deve-se levar em consideração o Referencial Curricular Nacional que já trata né dos tipos de linguagens que o professor tem que trabalhar em cada nível, em cada turma, além das Diretrizes que orienta o que a gente deve fazer né. Então assim como no Referencial já vem discriminando né linguagens, a questão da natureza e sociedade, matemática, o brincar, a apreciação das artes, eu levo muito em consideração esse aporte que o Referencial dá. (E8/PE- 23-12-15)

Os eixos supracitados se bem trabalhados pelas professoras orientam a construção das linguagens pelas crianças, mas o discurso demonstra a ausência das dimensões. Entendemos que linguagens e dimensões devem sempre caminhar juntos.

Apesar de receber inúmeras críticas por não abordar os pensamentos de autores importantes para a Educação Infantil, o RCNEI é de fundamental importância para os professores desta área, uma vez que

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 5).

Neste sentido, os professores devem tomar o RCNEI como uma base, mas não como fim se detendo apenas a ele, pois é necessário buscar outros documentos oficiais e autores que são de extrema importância para a Educação Infantil.

Ao serem questionadas sobre a operacionalização do currículo, as professoras demonstraram que a ludicidade está presente nas práticas cotidianas, ou seja, a ludicidade perpassa o currículo das escolas em que as mesmas atuam. É possível identificar termos como lúdico, jogos, brincadeiras, brinquedo no discurso das professoras.

Assim, a metodologia trabalhada em sala de aula é mais de forma lúdica né, porque ai trabalhando com o lúdico a criança presta mais atenção né, ela se envolve mais, interage mais no processo de aprendizagem. Eu trabalho mais assim com fantoche né, com jogos, com brincadeiras, vídeos, cantigas né, entre outros, a gente trabalha muito assim e também, é jogos assim, de encaixe né, a gente trabalha, que envolva eles na aprendizagem. (E1/PB- 16-12-15)

Trabalhamos desenvolvendo atividades lúdicas, através de jogos, brincadeiras que levem a criança a participar com prazer e trazendo o desenvolvimento deles. (E2/PB- 14-12-15)

Eu sempre procuro trabalhar com o lúdico, todo trabalho é feito com brincadeiras e com coisas que chamem a atenção da criança. (E3/PA- 1712-15)

Eu trabalho muito o lúdico e com atividades diversificadas, que sejam atrativas. (E4/PA- 11-12-15)

Eu trabalho bastante a linguagem oral e escrita e a matemática através do lúdico, que eu acredito muito que a aprendizagem realizada com material concreto desenvolve mais a criança, é mais eficaz. (E7/PE-10-12-15)

Eu trabalho com lúdico, porque a criança compreende mais, é mais fácil pra ela aprender, até porque o trabalho na educação infantil deve ser voltado pra brincadeira mesmo. (E8/PD- 11-12-15)

Particularmente eu gosto de fazer um trabalho centrado na ludicidade, usando como recursos jogos, brincadeiras, brinquedos, construção de material na sala de aula com os alunos de acordo com o tema a ser trabalhado e é dessa forma que eu gosto de trabalhar, porque a criança vai colocar em prática aquilo que ela já tem construído em sua mente e vai desenvolver melhor os conteúdos em sala de aula. (E8/PF-07-01-16)

(E8-PH-17-12-15): Eu trabalho mais com o lúdico, porque é de fundamental importância junto ao processo de aprendizagem da criança, que são as brincadeiras, as cantigas de roda, quebra cabeça, dominó, dado, jogos de encaixe e também o desenho ele é muito importante, através do desenho a criança se comunica.

Nos fragmentos discursivos acima destacados, percebemos que as professoras reconhecem a importância do brincar para a formação da criança, quando afirmam propiciar a vivência de atividades lúdicas, desta forma, não encontramos um currículo tão tradicional, afinal de contas o brincar é essencial, pois é através da brincadeira que a criança aprende.

[...] a ausência do componente lúdico (do jogo, do brinquedo, da brincadeira e do movimento) da cultura das crianças na educação que se encontram na primeira infância dificulta o desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais, culturais, emocionais e recreativas e educacionais [...] (HERMIDA e ALEXANDRE, 2013, p. 49).

Desta forma, podemos afirmar que é impossível trabalhar com Educação Infantil sem a vivência de atividades lúdicas, onde as crianças irão não só aprender, mas se desenvolver de forma prazerosa, é por isso que as DCNEI nos apresenta a brincadeira e a interação como eixos norteadores da educação Infantil.

Outra questão abordada na entrevista foi se o currículo é diferenciado de acordo com as etapas: berçário, maternal e pré-escola. As professoras afirmaram que sim, pois as atividades são diferenciadas de acordo com a faixa etária das crianças, como podemos observar a seguir.

Sim, as atividades, todas atividades sejam elas permanentes, atividades da rotina, as atividades recreativas, didáticas, elas são elaboradas de acordo com a faixa etária das crianças. Eu trabalho com atividades lúdicas, com roda de leitura, atividades corporais, com brincadeiras dirigidas, pinturas com tinta guache, recorte e rasgadura de papel e também atividades com o nome. (E2/PA- 03-12-15)

É, tem na escola o maternal, pré I e pré II e é diferenciado o currículo, cada um trabalha de acordo com a faixa etária da criança. Eu priorizo sempre os movimentos corporais, o desenvolvimento lúdico, que eu acho muito importante para o desenvolvimento da criança é também as atividades que envolvam a escrita, já pra ir desenvolvendo o cognitivo da criança. (E2/PB- 14-12-15)

Sim, pra cada etapa, né, tem que ter um currículo específico né, de acordo com a necessidade e a faixa etária da criança. Eu trabalho mais com músicas, movimento né, com a literatura infantil, contação de histórias, dramatizações, manuseio de materiais concretos. (E5/PA- 15-12-15)

é sim diferenciado, cada professor na sua turma trabalha o que é mais necessário desenvolver naquela fase. Eu utilizo o lúdico na minha sala de aula, jogos educativos, essas coisas que prendem a atenção da criança. (E7/E8/PC- 20-01-16)

Sim o trabalho é realizado de acordo com a idade, com a série, as atividades que eu priorizo são as brincadeiras, músicas, artes, atividades de rotina, inclusive o

calendário que eu percebi que valoriza muito a aprendizagem da criança, ela desenvolve melhor na linguagem oral em relação a atividade de rotina todo dia e atividade de linguagem oral e escrita e da matemática. (E7/PE-10-12-15)

Sim, porque eu acho que deve ser diferenciado, o que eu trabalho com uma criança de 3 anos eu tenho que trabalhar diferente com uma de 5 anos. As atividades que eu mais trabalho é de matemática, com brincadeiras também a linguagem oral e a escrita, trabalho muito com a artes, com o desenho. (E10/PA- 04-02-16)

Há uma preocupação no discurso das professoras em direcionar atividades específicas para atender as necessidades de cada faixa etária. As mesmas acreditam que em cada etapa há necessidades que devem ser mais ou menos trabalhadas. De certa forma, as singularidades das crianças estão sendo respeitadas, tendo em vista que, “A garantia dos direitos das crianças pressupõe a consolidação de práticas que valorizem suas vozes, suas linguagens, seus jeitos de ser e estar no mundo” (MACÊDO e DIAS, 2015, p. 104).

Além de respeitar a faixa etária de cada etapa, é preciso que cada professor respeite também a diversidade cultural, social e econômica, desenvolvendo um currículo voltado para “o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar” (BRASIL, 1994, p. 15 apud LOPES e SOBRAL, 2014, p.80).

Desta forma, as creches/pré-escolas, bem como os professores estarão rompendo de certo modo com um currículo dominante que não leva em consideração os conhecimentos das crianças, passando a colaborar para a formação de uma vida digna das mesmas.

No que concerne à formação continuada, a maior parte das professoras explicaram que o município não dispõe deste meio, como indicam os discursos.

Pra educação infantil não tem não, o município não oferece, assim, tem os planejamentos né que a gente faz e que é assim, a gente faz um na escola que é mensal e uma duas vezes no semestre, a gente faz lá na sede do município, no Francisca Leite, mas assim, é, a formação mesmo só acontece mais pra o fundamento I, que é o PNAIC, que é a partir do 1º ano, mas pra EI não tem nenhuma formação não. (E1/PB- 16-12-15)

Específica pra educação infantil não, tem pra as series iniciais. (E4/PA- 11-12-15)

Não que o município não oferece pra educação infantil. (E5/PA- 15-12-15):

Infelizmente no nosso município não acontece formação continuada, mas quando houve em 2007 e 2008 eu participei, que foi o PROFA e o pro letramento, dos dois eu me identifiquei mais com o PROFA, por ser um curso de formação pra professores alfabetizadores. (E7-PA-21-01-16)

Aqui nós não temos. (E7/E8/PC- 20-01-16)

Não, o município não oferece formação continuada, nunca ofereceu a Educação Infantil. (E7/PD- 14-12-16)

O nosso município deixa muito a desejar nessa questão, porque apenas uma vez ao ano que há a semana pedagógica, nessa semana pedagógica é oferecida algumas oficinas, mas ainda de forma muito assim escassa sabe, a gente não tem assim uma coisa eficiente durante o ano todo, acompanhado sabe, não é continuado, é uma vez só e acabou-se. (E8/PE- 23-12-15)

Diante do exposto, percebe-se que não há uma política de formação continuada neste município, o que existe são formações pontuais e esporádicas, que possuem caráter de planejamento, não podendo ser entendida como formação continuada.

Para que uma educadora organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas, revela-se indispensável que ela própria tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz, que resultará, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender (GOMES, 2009, p.55).

Nesta perspectiva, entendemos que a formação continuada é imprescindível para a qualificação desse profissional, tendo em vista que possibilitará ao professor uma reflexão permanente de sua prática, uma busca constante pelo conhecimento, o que lhe permite desenvolver um trabalho centrado nas necessidades e interesses das crianças e as entendendo como seres sociais dotadas de habilidades que são capazes de construir conhecimento a partir das relações com o meio.

Algumas professoras afirmaram participar de formação continuada, no entanto, o que se observa, nos enunciados abaixo, é que essa formação se resume apenas a Semana Pedagógica que acontece no início do ano com todos os professores e a planejamentos que acontecem bimestralmente.

Sim, com palestras e oficinas pedagógicas, minicursos ministrados pelos profissionais da rede. (E8/PD- 11-12-15)

É, existe o PNAIC no nosso município que é direcionado as series iniciais, 1º ao 3º ano, porém a formação que nos temos enquanto educador infantil são apenas os planejamentos pedagógicos que são bimestrais com a coordenadora de E.I. do município. (E8/PF-07-01-16)

Nós temos a semana pedagógica e planejamento bimestral. (E8-PH-17-12-15)

Participo, acontece no início do ano com semana pedagógica e com paradas para o planejamento bimestral. (E9/PA- 13-12-15)

Estes encontros, apesar de muito importante, não são suficientes para a ampliação dos conhecimentos do professor, pois, além de acontecerem a cada dois meses, período muito distante, não permitem o aprofundamento de estudos e debates sobre estudiosos da área, servindo apenas para planejar o que será trabalhado em cada bimestre, desta forma, não pode ser nomeado como formação continuada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa principal intenção nesta pesquisa foi identificar as práticas pedagógicas nos discursos das professoras das instituições de Educação Infantil do município de Boa Vista-PB, além de investigar as concepções de currículo que as professoras possuem e se o mesmo respeita as especificidades/singularidades das crianças.

Em face dos dados analisados, constatamos que as professoras reconhecem a importância do currículo na educação infantil, porém, o percebem a partir de uma perspectiva tecnicista colocando-o como norteador e selecionador de conteúdos, apenas. Por fim, concluímos que a fragilidade das professoras, quanto à concepção de currículo, se dá devido à falta de condições para refletirem sobre sua prática, tendo em vista que não há uma política de formação continuada neste município.

Foi evidenciado que o currículo é um documento norteador da prática pedagógica. Porém, não se resume apenas a práticas desenvolvidas na sala de aula, mas abrange todas as vivências que acontecem dentro do contexto escolar. Este deve ser elaborado por cada instituição para se adequar à realidade das crianças, as suas singularidades, sendo estas não apenas o centro do currículo, mas autoras/coautoras deste, tendo suas culturas reconhecidas. As professoras frisaram a relevância de o currículo estar em consonância com a realidade das crianças e de acordo com cada faixa etária. Todavia, elas não apontam as crianças como interlocutoras na construção das práticas pedagógicas, ou seja, não se costuma observar, ouvir as crianças, para conhecer os interesses e necessidades e assim, construir o currículo com elas e não apenas para elas.

Identificamos que a ludicidade perpassa as práticas cotidianas destas professoras. Elas compreendem a necessidade e a importância que as brincadeiras ocupam no contexto infantil. A brincadeira é imprescindível para a formação da criança, através desta a criança imagina, cria, transforma e descobre. Enquanto a criança brinca tanto sozinha como com outras crianças, ela dá significado às coisas, expressa sentimentos, aprende e se desenvolve. Portanto, a brincadeira deve ser indiscutivelmente incorporada à educação infantil. No entanto, percebemos no discurso das professoras, uma apropriação pragmática da brincadeira, ou seja, sempre a utilizam para atingir determinado fim, é como se o brincar não fosse uma cultura infantil e não tivesse função própria.

Os dados revelam que as DCNEI não aparecem como documentos orientadores das práticas vivenciadas nas instituições de Educação Infantil deste município, mesmo sendo um documento oficial, que deve ser utilizado como base em todas as instituições de Educação

Infantil, para elaboração das propostas pedagógicas, apesar de considerarem a relevância da brincadeira, um dos eixos da educação infantil propostos pelo documento. As Diretrizes são fundamentais para orientar o desenvolvimento das propostas curriculares nas creches e pré-escolas, no entanto as professoras apresentam um conhecimento superficial ou até mesmo nenhum conhecimento sobre o documento normativo que orienta a elaboração da proposta curricular.

Ademais, não identificamos, na fala das entrevistadas, a compreensão do cuidar/educar como dimensões indissociáveis o que pode indicar uma fragilidade no tocante a reflexão sobre a prática mesmo que parte delas tenha demonstrado conhecer e utilizar o RCNEI na elaboração do planejamento das práticas, embora o que a maioria apontou como material de consulta tenha sido a internet.

Constatamos que as entrevistadas procuram diferenciar o currículo por faixa etária, respeitando as singularidades das crianças, porém, apresenta-se aí uma discrepância, uma vez que em nenhum momento elas afirmam escutar as crianças para saber quais são os interesses e necessidades delas.

Com relação à formação continuada, observamos que o município não oferece nenhum tipo de formação para esta etapa de educação. Consideramos que as professoras precisam deste meio para ampliar seus conhecimentos, estudar documentos, e também refletir sobre a prática através do confronto com as teorias.

Em face do exposto, concluímos que o discurso das professoras ainda é superficial no que tange ao currículo para a Educação Infantil. Na verdade, a concepção de currículo apresentada em seus discursos é de natureza tradicional/técnica. Apesar de o apontarem como norteador das práticas não conhecem, efetivamente o documento que deve ser a base para elaborar as propostas curriculares. Por fim, a gestão municipal não investe em políticas de formação continuada, portanto não garante as condições objetivas para as professoras refletirem sobre a prática, estudarem a literatura e documentos oficiais da área, não para segui-los, como manuais de instrução, mas para refletirem, coletivamente, e exercerem autonomia pedagógica, atitude fundamental para a profissionalização das mesmas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia de Goulart; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102). p. 17-36.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. **Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais**. Espaço do Currículo, v.4, n.2, p.125-137, set./mar. 2011-2012.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de. **Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos**. Espaço do currículo, João Pessoa, v.3, n.1, p. 451-461, mar./set. 2010.

_____. **Reflexões Sobre o Currículo Da Educação Infantil e Seus Processos de Educação e Ensino: O Currículo em Ação nas Creches**. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 8, n.1, p.65-72, jan./abr. 2015.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Tecendo os fios da infância. In: _____. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BARBOSA, Carmem Silveira ; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Contribuições ao Conselho Nacional de Educação, das consultoras e especialistas que trabalharam nas versões iniciais da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil**. Manaus, 2017.

BARBOSA, Samara. Wanderley Xavier. **Projeto Político-Pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

BAZILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2003.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

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

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 3 Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/CEB, 2010.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNC e educação infantil**: quais as possibilidades? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366. 2015.

BARBOSA, MARIA Carmem Silveira. et al. Contribuições ao conselho Nacional de Educação, das consultoras e especialistas que trabalharam nas versões iniciais da Base Curricular Nacional Comum para a Educação Infantil. Manaus: 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/novo/Documents/null.pdf> Acesso em: 22 de jul. de 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas.** Campinas, v. 2, n.80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em 22 de dez. de 2016.

DUARTE, Aldenia Pereira Mota. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil.** São Paulo, 2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/IJ0bXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf. Acesso em: 20 de jan. de 2017.

FRAGELLI, Patrícia Maria; CARDOSO, Luciana Cristina. Propostas Curriculares para a Educação Infantil. In: **Currículo(s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho.** São Carlos: Edufscar, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando; ALEXANDRE, Walmira Medeiros. Teoria e prática nos professores de educação infantil: o lúdico, a brincadeira e o movimento na práxis educacional. In: HERMIDA, Jorge Fernando; BARRETO, Sidirley de Jesus. (Orgs.). **Educação Infantil: temas em debate.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

HORN, M. da G. S. A construção do espaço e as diferentes linguagens. In: REDIN, M. M.; MULLER, F. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados do Censo 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=251140&search=||infogr%E1ficos:informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 03.05.2017.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias também servem para fazer educação. In: **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMO, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva. **Educação Infantil e Currículo**: políticas e práticas. Debates em Educação, Maceió, v. 6, n. 11, p. 75-103, jan./jun. 2014.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **Práticas de cuidado e educação da Criança de 0 A 2 anos na Creche: novos olhares**. João Pessoa, 2005. Dissertação, 179 f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ Universidade Federal da Paraíba – UFPB).

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. **O currículo na pré-escola: novos e velhos sentidos de ensinar e de aprender.** Espaço do currículo, João Pessoa, v.8, n.1, p101-118, jan./abr. 2015.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. et al. **A Educação Infantil na base nacional comum curricular.** In: V Colóquio Brasileiro: Educação Na Sociedade Contemporânea – COBESC. 5., 2016, Campina Grande-PB. *Anais...*

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia de Goulart; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102). p. 37-54.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A instituição da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (orgs.). **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2012, p. 13-30.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2012, p. 31-45.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Os primeiros passos na construção das ideias e práticas de educação infantil. In: **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012, P. 49-68.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 171-185.

SARMENTO, Jacinto Manuel. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. Petropolis: Vozes, 2009.

SOARES, Francisco de Assis Ouriques. **Boa Vista de Sancta Roza: de fazenda à municipalidade**. Campina Grande: Epgraf, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gizele de. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 21-39.

VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996.

VIEIRA, Livia Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de. (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 141-153.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIO-ACADÊMICO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB****CENTRO DE EDUCAÇÃO****CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA****PROJETO: ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA- PB****1. Sexo: masculino () feminino ()****2. Faixa-etária – 18 a 25 anos ()****26 a 34 anos ()****35 a 44 anos ()****45 a 54 anos ()****55 anos ou mais ()****3. Formação acadêmica****() Ensino médio****() Ensino médio (Magistério/pedagógico)****() Ensino Superior incompleto****() Ensino superior Completo****Caso tenha ensino superior completo, especificar o curso****4. Possui Pós-Graduação:****() Sim**

() não

() Incompleta

Se sim, especificar _____

5. Instituição em que trabalha _____

6 Função que exerce na instituição _____

7. Etapa/nível em que atua na educação infantil: berçário () maternal (); Pré-escola ();

8. Tempo de atuação na educação infantil _____

9. Vínculo empregatício

() Efetivo () prestador de serviço () outro (especificar)

10 Possui outro vínculo empregatício? Sim () Não (). Se sim, especificar

11. Média Salarial:

Um salário mínimo ()

Dois salários mínimos ()

3 a 4 salários mínimos ()

5 salários mínimos ou mais ()

12. A instituição em que você atua possui Projeto Político Pedagógico / Proposta Pedagógica?

Sim () Não ()

13. Caso tenha, você participou do processo de elaboração do projeto p?

() sim; não (), caso não tenha participado, justificar

14 você elabora o planejamento das atividades pedagógicas da sua turma/grupo?

Sim () não (). Se não, justifique

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

APÊNDICE B- QUESTÕES DA ENTREVISTA

16. Quais documentos/ bibliografia você costuma consultar para elaborar o planejamento das atividades pedagógicas?
17. Você acha importante que se tenha um currículo para a educação infantil? Justifique
18. Considerando que seja importante que se tenha um currículo na educação infantil, quais dimensões e linguagens devem ser contempladas?
19. Destaque como deve ser pensado/operacionalizado o currículo na educação infantil
- 20 O currículo na instituição é diferenciado, de acordo com as etapas: berçário, maternal ou pré-escola ? Explique.
21. Você participa de formações continuadas oferecidas pelo município? Descreva como acontece.
22. Como é a participação da secretaria de educação em termos de assessoria e de oferta de recursos materiais?