



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

CINTHIA DIESKA DE LIMA VASCONCELOS MACEDO

**A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS NO PLANEJAMENTO
CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE – PB
2017**

CINTHIA DIESKA DE LIMA VASCONCELOS MACEDO

**A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS NO PLANEJAMENTO
CURRÍCULAR DA 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

Orientadora: Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macedo.

**CAMPINA GRANDE – PB
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.

M141i Cinthia Dieska de Lima Vasconcelos Macedo
A invisibilidade das crianças e professoras no planejamento curricular da educação infantil [manuscrito] / Cinthia Dieska de Lima Vasconcelos Macedo. - 2017.
73 p.

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

1. Educação Infantil. 2. Currículo. 3. Infância. 4. Criança I.
Título.

21. ed. CDD 372

CINTHIA DIESKA DE LIMA VASCONCELOS MACEDO

**A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS NO PLANEJAMENTO
CURRÍCULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada
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: 26/07/2017.

BANCA EXAMINADORA

Lenilda Cordeiro de Macedo
Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macedo (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Glória Maria Leitão de Souza Melo
Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Francisca Pereira Salvino
Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, Djailma de Lima Vasconcelos (*in memoriam*) e ao meu avô, José Ferreira de Vasconcelos (*in memoriam*), por todo o amor a mim dispensado e por serem minhas estrelas no Céu, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o responsável por minha existência, por ser o meu alvo, por me capacitar e me dar a coragem necessária para seguir e romper com todos os obstáculos, por me batizar diariamente com o Teu Espírito Divino, por me amar e por não desistir de mim, me chamando todos os dias de filha. E a Virgem Maria, por todo o amor e amparo materno.

À minha mãe (*in memoriam*), a estrela mais brilhante no Céu, por me embalar em teu colo, por me acalantar nas noites de frio e medo, por ser o espírito de luz da minha vida e por me amar com um amor incondicional.

À minha avó, Avani Vasconcelos, por ser o meu anjo na terra, por ser minha mãe duas vezes, por cuidar de mim e dar o amparo que preciso, por todo o amor, carinho e compreensão. Palavras não são o suficiente para te agradecer. Esta vitória é, antes de tudo, sua. E ao meu avô, José Ferreira de Vasconcelos (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença constantemente ao meu lado, dando-me força.

À minha irmã, Clícia de Lima Vasconcelos Macedo, por ser a melhor irmã deste mundo, por aguentar meus estresses e por ler, sempre que pressionada, meus capítulos do TCC. A você, todo o meu amor e gratidão.

Ao meu noivo, Francisco Ribeiro, por estar sempre ao meu lado, por compreender minha ausência e por acreditar na minha capacidade de vencer. Obrigada por me ouvir e secar minhas lágrimas durante este processo. Você é, sem sombra de dúvida, o melhor noivo deste mundo!

Ao meu pai, Francisco Carlos de Macedo, que mesmo estando ausente, estava me dando forças e acreditando em mim (via whatsapp) e ao meu irmãozinho, Carlos Emanuel, por em sua inocência de criança entender minha ausência e a distância física.

A todos os meus familiares que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho e por acreditarem na minha capacidade de vencer.

À professora Lenilda Cordeiro de Macêdo, pela mulher forte que és, pelas leituras sugeridas ao longo desta orientação, por seu comprometimento e dedicação. A você, todo meu carinho e gratidão.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UEPB, em especial aqueles que passaram por minha formação acadêmica e deixaram sua contribuição ao longo destes 10 semestres.

À banca examinadora, na pessoa das professoras Glória Maria e Francisca Salvino, por aceitarem fazer parte deste momento relevante em minha vida acadêmica e por se dedicarem, na leitura e correção deste trabalho.

Ao meu amigo e irmão em Cristo Joagny Augusto, por acreditar em minha capacidade de vencer, por todo o apoio, compreensão e carinho a mim dispensados e por ter sido o responsável pela minha escolha neste curso.

À amiga Evinha Dantas que, desde o ensino fundamental, até a escolha do mesmo curso acadêmico, esteve ao meu lado, me dando total apoio, carinho e acreditando em mim. Esta jornada foi menos árdua com você do meu lado.

Ao meu quarteto e amigas para toda a vida, Luana Macedo, Hialle Roberta e Vanessa Macêdo que, mesmo na distância, conseguem transmitir todo o amor e a força necessária para seguir em frente.

A minhas amigas: Ruth Dantas (a tradutora oficial dos meus resumos) e Vanessa Melo, que sempre estiveram dispostas a me ajudar, por todo o amor e apoio a mim direcionados.

Aos amigos para toda vida e melhores casais: Melissa e Nicolás, Luanna e Emerson, Ângela e Joagny. Obrigada por cada momento, por cada risada!

À minha família EJC, por entenderem minhas ausências, por todo o carinho e por me ajudarem no fortalecimento da minha fé.

Aos meus colegas e AMIGOS do curso, por me acompanharem nestes árdios 5 anos, por participarem de cada conquista e por cada palavra amiga, em especial, à Renata Taís, Aliane Silva, Flávia Alves, Viviane Ataíde e Sayonara Ramos, por estarem junto a mim em todos os momentos, pelas apresentações em grupo e pela dose diária de alegria e risada que me proporcionam. Foi mais fácil enfrentar os obstáculos ao lado de vocês.

À Prefeitura Municipal de Picuí, em especial à Secretaria de Educação e às professoras que contribuíram para o sucesso desta pesquisa, por todos os dados fornecidos, pelo apoio, carinho e pela participação totalmente altruísta.

À galera do “busão”, pelas amizades construídas e edificadas, por compartilharmos as longas viagens diárias e o mesmo sonho de vencer. E a todos os motoristas que, ao longo destes anos, nos acompanharam nesta jornada.

Por último, mas não menos importante, a todas as crianças, em especial as que fazem parte da minha vida: meu irmão Carlos Emanuel, e meus primos Reverson Samuel, Melissa e Emily, por me fazerem voltar a ser criança e por me fazerem enxergar pureza e esperança aonde eu não via mais.

“Ao contrário, as cem existem.

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamento
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.”

Loris Malaguzzi.

RESUMO

Esta monografia é fruto de uma pesquisa realizada em instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) no município de Picuí-PB. Nossos objetivos constituíram-se em investigar se as Propostas Pedagógicas das instituições estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e analisar as concepções de currículo subjacentes aos discursos de professores de Educação Infantil do município. Nossos principais interlocutores foram: Brasil (2010); Sarmiento (2009); Oliveira (2010), Amorim (2011) e Macêdo (2014). Optamos por um estudo de caráter quanti-qualitativo, o qual foi constituído por duas etapas: aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. Colaboraram na constituição dos dados 31 professoras que atuam em creches e pré-escolas municipais, localizadas no campo e na cidade. Os dados produzidos foram analisados através de estatística simples e análise de conteúdo. Constatamos que as professoras possuem uma boa formação acadêmica, porém, apesar de a maioria afirmar ter participado da construção da proposta pedagógica das respectivas instituições, poucas a utilizam como fonte de pesquisa para a elaboração do planejamento escolar. Ademais, demonstraram um frágil conhecimento a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O estudo revelou também que, na visão das professoras, o currículo se constitui em um documento meramente norteador da práxis e selecionador de conteúdos. Por fim, constatamos que a autonomia das professoras, no tocante a reflexão e elaboração das propostas pedagógicas são fragilizadas, em virtude da ingerência do órgão gestor da educação municipal que centraliza as decisões relativas à política e práticas curriculares. Em face dos dados apresentados, concluímos que a voz das professoras e crianças está ausente das propostas curriculares do município de Picuí, tendo em vista que não são garantidas as condições objetivas para as docentes refletirem sobre suas práticas pedagógicas e, conforme um ciclo vicioso, cabe às crianças se sujeitarem/adaptarem à proposta curricular imposta.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Currículo. Infância. Criança.

ABSTRACT

This monograph is a result of a research realized in Early Childhood Education institutions (nurseries and pre-schools) in the municipality of Picuí - PB. Our goals were constituted to investigate if the Pedagogical Purposes are in accordance with the Nacional Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (NCGECE) and analyze the curriculum conceptions that underlie the speeches of the Early Childhood Education teachers of the municipality. Our main interlocutors were Brazil (2010); Sarmiento (2009); Oliveira (2010); Amorim (2011) e Macêdo (2014). We chose a quantitative-qualitative study, which was constituted by two stages: Application of questionnaires and semi-structured interviews. Thirty-one (31) teachers who work in day-care centers and municipal pre-schools, located in the countryside and in the city, collaborated in the data collection. The data produced were analyzed through simple statistics and Content Analysis. We found that the teachers have a good academic background, however, although the majority affirm to have participated in the construction of the pedagogical proposal of the respective institutions, few use it as a source of research for the preparation of school planning, moreover, they showed a weak knowledge of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The study also revealed, that in the view of the teachers, the curriculum constitutes a merely guiding document of praxis and picked content. Finally, we verified that the autonomy of the teachers, regarding the reflection and elaboration of pedagogical proposals, is relative, due to the interference of the municipal education management body that centralizes decisions on policy and curriculum practices. Given the data presented, we conclude that the voice of teachers and children are absent from the curriculum proposals of the municipality of Picuí, given that the objective conditions are not guaranteed to reflect the teachers on their teaching practices and as a vicious cycle, it is up to the children being subject/adapt to the curriculum proposal imposed.

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

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação Acadêmica das Professoras.....	46
Tabela 2 – Pós-Graduação.....	46
Tabela 3 – Condições de Trabalho.....	47
Tabela 4 – Experiência Profissional.....	47
Tabela 5 – Elaboração da Proposta Pedagógica.....	48
Tabela 6 – Utilização da Proposta Pedagógica no Planejamento.....	48

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS CURRICULARES.....	14
2.1	PIONEIROS DA EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DAS CRIANÇAS.....	20
3	CAPÍTULO II: PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
3.1	REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
3.2	AS CULTURAS INFANTIS COMO PARTE DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
3.3	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS COMO DOCUMENTO NORTEADOR DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
3.4	A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
4	CAPÍTULO III: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PICUÍ-PB.....	43
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	44
4.2	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	44
4.3	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	45
4.4	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	46
4.5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS.....	49
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ACADÊMICO.....	71
	APÊNDICE B – QUESTÕES DA ENTREVISTA.....	73

1 INTRODUÇÃO

Um tema que se encontra cada vez mais atual e necessário nos debates e discussões educacionais é o Currículo, principalmente no tocante à Educação Infantil, que tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno e integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, precisando, dessa forma, de um currículo que atenda as necessidades dessa etapa da educação básica. A opção por este tema¹ se deu, em primeiro lugar, graças à pesquisa realizada no Projeto de Iniciação Científica – PIBIC, no qual estudamos “O Currículo nas instituições de Educação Infantil públicas de municípios Paraibanos” (COTA 2015/2016), sob a orientação da professora Lenilda Cordeiro de Macêdo. Neste projeto, procuramos compreender as concepções das professoras dos municípios de Picuí-PB e Boa Vista-PB acerca do currículo e das propostas pedagógicas das respectivas instituições de Educação Infantil pesquisadas. Ademais, por ser a Educação Infantil um campo de estudo ainda recente (considerando seu reconhecimento legal que data do ano 1988 com a promulgação da Constituição Federal) e por sempre buscar, nas crianças, o sentido da vida e a força necessária para concluir o curso e me debruçar na educação e cuidado de crianças pequenas, sujeitos que, por vezes, têm seus direitos ignorados.

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da educação básica, é constituída por estabelecimentos, públicos ou privados, que visam educar e cuidar crianças de 0 a 5 anos de idade com o objetivo de desenvolver, de modo pleno e integral, seu desenvolvimento nas dimensões cognitiva, motora, afetiva, linguística, ética, estética e sociocultural. Diante disto, é necessário que as propostas curriculares estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que apresentam o educar e o cuidar como objetivo das propostas pedagógicas, reconhecendo as crianças como produtoras de culturas e construtoras de sua identidade pessoal e coletiva, colocando-as como centro do processo educativo. (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil antes da promulgação da Constituição de 1988 não era vista como um direito da criança, mas como um favor, prevalecendo um atendimento de cunho assistencialista/compensatório, que visava compensar as crianças das carências que supostamente sofriam. Portanto, a prioridade era cuidar da higiene e da alimentação.

Com o aumento da mão de obra feminina as crianças passaram a serem deixadas em instituições, como creches, jardins de infância, escolas maternas e classes pré-escolares.

¹ A escolha do título se justifica pelo fato de não ter observado protagonismo das crianças e das professoras, com relação ao planejamento curricular das instituições em que lecionam.

Todavia, pouca ênfase era dada às questões pedagógicas (OLIVEIRA, 2011). A criança, por sua vez, era vista como um ser puro, inocente e dependente.

O currículo para a Educação Infantil, até recentemente, não considerava a criança como centro do processo educativo, todavia, a partir da segunda metade dos anos de 1990 novas perspectivas são observadas nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), os quais apresentam um currículo que deve considerar os direitos e as especificidades das crianças levando em consideração que o cuidar e o educar devem estar intrinsecamente ligados, garantindo que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devam ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras” (BRASIL, 2010, p. 25).

Estudos apontam que ainda é corrente, nas instituições de Educação Infantil, Propostas Pedagógicas e Curriculares organizadas por áreas de conhecimento e por calendários baseados nas datas comemorativas (BRASIL, 2009). Diante desta afirmação, consideramos a importância de se realizar uma pesquisa nesta área temática, levando em consideração que o Currículo deve estar pautado nas experiências das crianças, considerando-as como centro do processo educativo e sujeitos históricos e de direitos, produtoras e reprodutoras de cultura.

Temos como pretensão explicar as nossas inquietações acerca do tema através dos questionamentos: qual a base/diretriz do currículo para as crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas municipais da cidade de Picuí? Que concepções de criança, infância, currículo e Educação Infantil estão presentes nos discursos das professoras de Educação Infantil da rede municipal de Picuí, PB?

Nossos objetivos constituíram-se em investigar se as Propostas Pedagógicas das instituições estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e analisar as concepções de currículo subjacentes aos discursos dos professores de Educação Infantil do município. Diante destes objetivos e das questões de pesquisa supracitadas, resolvemos implementar uma pesquisa de natureza qualitativa, embora tenhamos produzimos dados quantitativos e qualitativos. As técnicas para a produção dos dados foram: um questionário sócio acadêmico, aplicado a 31 professoras que atuam em creches e pré-escolas (no campo e na cidade) e entrevistas semiestruturadas com 29 professoras do município.

O texto está organizado da seguinte forma: no Capítulo I, procuramos, sob uma perspectiva histórica, resgatar os primeiros movimentos da Educação Infantil, o contexto

educacional da época e o reconhecimento gradual da Educação Infantil do ponto de vista legal, político e teórico. Ainda neste capítulo, analisamos os autores que lançaram as ideias pioneiras da educação destinada às crianças pequenas. No Capítulo II, tratamos sobre o Currículo da Educação Infantil e das Propostas Pedagógicas, colocando em perspectiva a Sociologia da Infância como suporte para um currículo que contemple as crianças e as culturas infantis.

No Capítulo III, será explicado e descrito o contexto no qual a pesquisa foi realizada, a metodologia e os procedimentos necessários para a produção do estudo, além de realizarmos a análise e a discussão dos dados produzidos por meio dos questionários e entrevistas. Finalizamos o texto apresentando as considerações finais e, em seguida, as referências utilizadas.

Por fim, destacamos que este trabalho de conclusão de curso não pretende esgotar a temática, mas simplesmente provocá-la, a partir dos resultados apontados.

2. CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POLÍTICAS CURRICULARES

Este capítulo tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, a história da Educação Infantil e sua larga expansão nos documentos legais e enquanto conquista de direitos, traçando alguns dos passos percorridos para o seu reconhecimento nos campos teórico e legal. Além disso, abordaremos os pioneiros da Educação Infantil e quais as suas contribuições teóricas para esta área de ensino.

Por muito tempo, as diferenças socioeconômicas exerceram forte influência na forma como as crianças eram vistas e entendidas. Historicamente, muitas concepções sobre a infância foram constituídas sob uma perspectiva *adultocêntrica*, não dissociando a criança do adulto, considerando-as, desta forma, **adultos em miniatura**. Nos tempos antigos, o termo infância era inexistente, bem como a figura social e cultural da “criança”, revelando uma ausência do sentimento de infância, junto a uma desconsideração das especificidades infantis. Posteriormente, na Idade Média, a função social da criança só passava a existir após a sua inserção no mercado de trabalho. Arelado a isto, aquelas pertencentes à classe social mais baixa, assim que cresciam eram postas ao trabalho, não havendo nenhuma diferenciação entre a criança e o adulto. As crianças oriundas de famílias nobres, por sua vez, eram vistas como adultos em miniaturas que, diferente das demais, tinham educadores particulares, tendo em vista que estas deveriam ser bem educadas para o futuro.

Nesse cenário, surgiram duas concepções, aparentemente contraditórias, que acabaram por idealizar a concepção atual. Uma considera a criança como um ser dotado de imperfeições e incompletude que necessita receber uma educação moralizante para vir a tornar-se um adulto normal. A outra concepção surge ao mesmo tempo em que a primeira, mas se contrapõe a ela, considerando a criança como um ser dócil, inocente, frágil, gracioso e angelical, portanto, deve ser protegida, cuidada e “paporicada” (KRAMER, 2001).

Desta forma, a concepção de infância, posteriormente, surgiria como resultado destas duas concepções pautadas na educação moralizante e na proteção da criança. Portanto, consolidou-se uma educação que objetivou “preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão” (KRAMER, 2001, p. 18). Entretanto, segundo a autora, esta concepção compreende que todas as crianças são iguais, não levando em consideração a natureza infantil particular de cada uma, se baseando em uma concepção abstrata. Neste contexto, compreendemos que a ideia de infância não existiu

sempre da mesma forma. As concepções variam de acordo com o contexto social, cultural e econômico e é determinada historicamente pelas formas de organização social.

A história da Educação Infantil no Brasil tem acompanhado as tendências da educação de crianças pequenas no mundo, havendo, entretanto, características próprias da cultura brasileira. Até por volta do século XIX o atendimento de crianças pequenas em creches e parques infantis era praticamente inexistente em nosso país. Este quadro começa a apresentar mudanças com o período de abolição da escravidão, quando ocorreu um aumento da migração para a zona urbana das cidades grandes (OLIVEIRA, 2011, p. 91).

Por volta do século XVIII teria sido criada a “Roda dos Expostos”² ou “Roda dos Enjeitados”, como eram conhecidas as instituições que cuidavam das crianças órfãs e abandonadas. Estas teriam sido as primeiras instituições oficiais destinadas ao atendimento de crianças pequenas. As “rodas” não eram originárias do Brasil, teriam sido trazidas de Portugal e existiu em muitos outros países. Em 1726, na Bahia, teria sido criada a primeira “roda dos expostos” em nosso País. Em 1739 foi criada no Rio de Janeiro e, posteriormente, foi criada a Roda em Recife, no ano de 1789 e, em São Paulo, em 1824 (AMORIM, 2011, p. 66-67)³.

De acordo com Amorim (2011), além das Rodas, por volta dos anos 1800, instituições de caráter educacional e assistencial (os asilos e orfanatos) foram criadas a partir de iniciativas privadas e filantrópicas, com o objetivo de cuidar e amparar as crianças abandonadas e indefesas, com o cuidado de evitar a delinquência.

As primeiras instituições infantis no Brasil foram criadas a fim de solucionar problemas de maus tratos e abandonos aos quais as crianças das classes sociais mais baixas estavam sujeitas, tendo em vista que “na época, as fábricas, fundições e minas eram os locais de trabalho dos pais, ficando as crianças sozinhas por longos períodos do dia” (FRAGELLI e CARDOSO, 2011, p. 65). Estas instituições eram entendidas não como um direito da criança, mas como um favor, prevalecendo o caráter assistencial.

De acordo com Andrade (2010):

A origem das creches no Brasil revela antecedentes do atendimento das instituições asilares, apresentando um atendimento, até os anos 1920, de caráter eminentemente filantrópico, destinado especialmente às mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições para cuidar de seus filhos. A origem da instituição está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho (ANDRADE, 2010, p. 134).

² O nome “roda” deve-se a assimilação da instituição ao dispositivo onde eram deixadas as crianças.

³ “As ‘rodas’ pertenciam às Santas Casas da Misericórdia e seu atendimento era de cunho religioso e se pautava pela caridade para com as crianças pobres, abandonadas e desvalidas” (AMORIM, 2011, p. 67).

No Brasil, os primeiros jardins de infância, como eram chamados os centros de atendimento à criança pequena, foram criados nos anos de 1875 no Rio de Janeiro, por iniciativa do médico Menezes de Vieira (LOPES; MENDES e FARIA, 2005, p.25) e, em 1877, em São Paulo. Inicialmente, estes jardins de infância eram privados, atendendo apenas crianças da classe social mais alta. Depois de alguns anos, foram criados os primeiros jardins públicos, os quais tinham como objetivo atender às crianças das classes populares. Estas instituições eram consideradas prejudiciais, uma vez que afastavam a criança, precocemente, de seu ambiente familiar. (OLIVEIRA, 2011, p. 93).

No Rio de Janeiro foi fundado em 1875 o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, e em São Paulo, em 1877, o da Escola Americana. No ano de 1896 foi criado, pelo setor público, o jardim de infância Caetano de Campos, para o atendimento às crianças da burguesia paulistana (ANDRADE, 2010, p. 130).

Em dezembro de 1923, foi criada, a nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, substituída, posteriormente, em 1934, pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Em 1938, esta diretoria muda seu nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança – DNCR, que projeta, em 1942, a Casa da Criança, na qual funcionava, em um único prédio o maternal, o jardim-de-infância, a escola primária e o parque infantil (KUHLMANN JR, 2000).

O final do século XIX e primeiras décadas do século XX são marcados por programas de cunho médico-sanitário, com o predomínio de uma concepção patológica e psicológica da criança. A creche, por sua vez, apresentava a função de guarda ao estilo hospitalar, sob os cuidados de profissionais da saúde (ANDRADE, 2010). O objetivo era promover a saúde, a higiene e a nutrição das crianças, não apresentando um trabalho pedagógico, mas um trabalho pautado na assistência médica.

O atendimento nas creches, vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a falta de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país (ANDRADE, 2010, p. 137).

As décadas de 1930 e 1940 foram caracterizadas como a fase da assistência social, com iniciativas governamentais na área da assistência, previdência e saúde (ANDRADE, 2010). Nesse contexto, o higienismo fundamentava as práticas voltadas ao atendimento da criança, com rígidas rotinas de higiene e saúde. Vale ressaltar que as práticas higienistas são

frutos de um movimento formado por médicos em resposta ao alto índice de mortalidade infantil, por volta do século XIX.

Surgem, então, posições históricas que iriam se arrastar até os dias atuais: o assistencialismo e uma educação compensatória destinada às crianças menos afortunadas, que sofriam preconceitos sob o prisma da privação cultural. Nesta perspectiva, as instituições infantis eram entendidas como uma forma de “compensar” esta carência, ou seja, um meio de amenizar as “ausências” de toda ordem a que estas crianças estavam subjugadas (OLIVEIRA, 2011, p. 109). Segundo Kramer (2001, p.24), a educação compensatória era entendida como um antídoto para a privação cultural e a pré-escola como um sistema de superação da miséria e da negligência familiar. Nesta perspectiva, as crianças fracassavam porque lhes faltavam conteúdos e atributos social e culturalmente determinados. Na tentativa de suprir estas necessidades, surgem programas de educação pré-escolar de caráter compensatório, visando gratificar essas crianças desprovidas de cultura e escolarização.

Seguindo o mesmo critério de desigualdade econômica, o modo de atender a infância e seus sujeitos vai se diversificar de acordo com a classe social a qual pertence. Desta forma, “as práticas sociais de cuidar e educar crianças pequenas não são universais, variam, de acordo com o contexto econômico da criança sendo este composto por fortes desigualdades sociais” (MACÊDO, 2005, p. 23).

A trajetória da Educação Infantil no Brasil ocorre em torno do equívoco existente entre as dimensões de cuidado e educação, apesar de que hoje, com o avanço gradativo que a Educação Infantil alcançou, muitos professores já levam em consideração esse aspecto, não ocorrendo, com a frequência de antigamente, esse equívoco. Em sua origem, as creches, entendidas como um “mal necessário”, vieram de iniciativas filantrópicas com caráter assistencialista, com o objetivo de *guardar* as crianças de mães trabalhadoras. A pré-escola, por sua vez, tem como característica um ensino de cunho pedagógico/educativo, cuja finalidade é a de preparar as crianças para a vida escolar (MACÊDO, 2005). Entende-se, portanto, que a finalidade da creche estava voltada para o cuidado das crianças, sob uma ótica sanitária/assistencialista, cuja preocupação era alimentar e cuidar da higiene das crianças, não valorizando um trabalho voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo.

A ideia de um atendimento de cunho assistencialista surge da necessidade de cuidar de crianças das camadas populares enquanto as mães trabalhavam. As críticas em torno desta concepção justificam-se pelo fato de não se oferecer nenhuma condição para o desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que esta proposta não possibilita o

aprendizado e o desenvolvimento das crianças. A educação assistencialista/compensatória busca, em sua essência, compensar as crianças das carências sofridas em seu meio, ofertando-lhes cuidados de higiene, saúde e nutrição. Diante desta perspectiva, a educação assistencial/compensatória se encaixa na abordagem da privação cultural que segundo Kramer (2001):

A abordagem da privação cultural se apoia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora 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 essas crianças “desfavoráveis” e as demais no desempenho escolar (KRAMER, 2001, p. 32).

Segundo a autora, esta carência, ou “desvantagem cultural”, é entendida como um atraso provocado pela falta de estimulação no ambiente familiar, ou seja, a culpa do fracasso escolar e da incapacidade de a criança aprender é atribuída a família, por não oferecer um meio adequado, ou seja, por não proporcionar uma estimulação suficiente ou por proporcioná-la demasiadamente e de forma desorganizada. Diante disto, percebemos o caráter discriminatório existente com as famílias das classes populares, uma vez que a sociedade determina uma cultura como certa ou errada, não levando em consideração as características ou particularidades dos diversos contextos familiares existentes em nossa sociedade.

Ademais, a abordagem da privação cultural pressupõe que há relação entre o desenvolvimento da criança e sua condição econômica e social, postulando que as causas da inconstância no desenvolvimento devem ser pesquisadas nas disparidades culturais das famílias, instauradas a partir de sua classe social.

Conforme Oliveira (2011, p. 108), “A ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório”. Ou seja, além dos cuidados com higiene e saúde passou-se também a compensar as carências culturais na tentativa de diminuir o fracasso escolar das crianças das classes sociais mais pobres, já que o contexto socioeconômico em que a criança estava inserida determinava o mau andamento de seu desenvolvimento escolar.

Segundo essa perspectiva compensatória o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda (OLIVEIRA, 2011, p. 109).

As diferenças de ordem social e econômica foram ficando cada vez mais fortes. Enquanto as crianças dos extratos sociais desfavorecidos permaneciam com propostas assistenciais e compensatórias de ensino, as crianças das classes média e alta recebiam um ensino voltado para os aspectos cognitivos e afetivos. Ou seja, aos filhos da elite visavam um futuro promissor, os possíveis governantes daquela sociedade excludente. Aos filhos dos trabalhadores e operários, por sua vez, destinavam-se um lugar secundário, ao invés de uma educação que desenvolvesse ao máximo suas capacidades.

De acordo com Souza (2007), a sociedade capitalista, por meio de ações governamentais, legitimou e forjou uma visão de criança pobre, carente e incapaz, instituindo práticas pedagógicas calcadas na discriminação e na marginalização dos filhos dos operários. Sob uma influência jurídico-policia, a educação das crianças esteve, por muito tempo, ligada a uma ideia de infância moralmente desassistida, cujo objetivo era “evitar a criminalidade que estaria condicionada à pobreza, percebida como uma ameaça à tranquilidade das elites” (SOUZA, 2007, p.17).

Na década de 80, começaram a surgir muitas dúvidas e questionamentos, por parte de professores acerca dos programas de cunho compensatório/assistencial e do conceito de privação cultural abordada na pré-escola. As discussões em torno disto evidenciam que as crianças das classes populares não estão sendo beneficiadas e nem recebendo uma educação que proporcione o aprendizado e desenvolvimento. Ao contrário, estavam apenas exercendo um trabalho marginalizado, excludente e discriminatório.

Ainda nesse período, os educadores levantaram um grande questionamento político acerca da probabilidade de o trabalho realizado nas creches e pré-escolas suscitem movimentos de luta contra a desigualdade social. Discussões sobre a função dessas instituições foram retomadas, a fim de fomentar novas propostas pedagógicas que rompesse com as concepções tão somente assistenciais e compensatórias, sugerindo uma função pedagógica voltada para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2011).

Posteriormente, as creches e pré-escolas, através dos movimentos sociais de lutas, passam a serem entendidas como um direito da criança e dever do Estado, em 1988, com a Constituição Federal. Nas palavras de Oliveira (2011):

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas

como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

O direito conquistado e garantido na Constituição Federal proporciona um novo cenário no debate de políticas públicas e curriculares voltadas para a Educação Infantil, oferecendo as crianças um espaço gratuito para o desenvolvimento de suas habilidades. Em contrapartida, vale salientar que o direito conquistado não omite as práticas assistenciais de ensino, havendo, ainda, certa disseminação do ensino de cunho compensatório nas instituições de Educação Infantil.

2.1 PIONEIROS DA EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DAS CRIANÇAS

No tocante à educação de crianças pequenas, conceitos e práticas foram constituídas e modificadas ao longo dos anos levando em consideração o contexto social que, por sua vez, estabeleceram leis e normas como parte das políticas públicas historicamente elaboradas (OLIVEIRA, 2011, p. 57).

Conforme Oliveira (2011, p. 60-61), por volta dos séculos XV e XVI foram criados novos modelos educacionais com o objetivo de atender às dificuldades advindas pelo crescimento da sociedade europeia. Paulatinamente, foram aparecendo ajustes mais formais para o atendimento da criança pequena, fora de seu ambiente familiar, em entidades filantrópicas. As atividades desenvolvidas nestas instituições se caracterizavam por um ensino moralizante, religioso e doméstico. Surgiram, posteriormente, iniciativas de atendimento às crianças acima de 3 anos (os asilos franceses), filhos de operárias, cuja preocupação maior era combater as péssimas condições de saúde das crianças pertencentes às classes mais pobres.

Em meados dos séculos XVIII e XIX, houve uma intensificação dos debates sobre a escolaridade obrigatória em vários países da Europa. Diante disto, deu-se uma maior importância à educação para o desenvolvimento social. A criança pertencente à elite passa a ser o centro do interesse educativo dos adultos, que as veem como sujeitos de necessidades e cuidados. Nesta perspectiva, a escola passa a ser um instrumento fundamental, já que prepara as crianças para o ingresso no mundo adulto. No entanto, a educação ofertada aos filhos dos operários torna visível a desigualdade social que prevalecia naquela época, uma vez que algumas esferas políticas dos países europeus defendiam que não seria correto para a

sociedade educar as crianças dos estratos sociais mais pobres, propondo a elas apenas o aprendizado de uma ocupação e da caridade (OLIVEIRA, 2011).

É nesse cenário que surgem as ideias pioneiras da educação destinada à criança, pautada em teorias de autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori. As ideias destes traçaram novas possibilidades para a Educação Infantil.

Jan Amos Comênio (1592-1670), conhecido como o “Pai da Didática”, considerava que a etapa inicial do ensino era o “colo da mãe”. Para este autor, a educação se iniciava desde a mais tenra idade, sendo o ambiente familiar o lugar dos primeiros ensinamentos. Valorizava uma educação pelos sentidos, afirmando que o desenvolvimento da imaginação e dos sentidos deveria anteceder a do lado racional da criança. Defendia, ainda, que a exploração do mundo a partir do brincar era uma forma de educação pelos sentidos. Para tanto, deveria ser elaborado uma boa programação, de modo que a criança tivesse acesso a bons recursos materiais e espaços escolares enfatizando que fosse oferecida à criança a oportunidade de aprender em um campo amplo de conhecimentos (OLIVEIRA, 2011, p. 64).

De acordo com Andrade (2010), Comênio trouxe grandes contribuições para a educação da criança:

Sua proposta de educação apresentava uma visão metafísica da educação, à qual caberia a criação de um modelo universal de homem virtuoso. Destaca em seus ideários pedagógicos a importância da educação dos sentidos e do contato da criança com elementos da natureza, bem como atividades relacionadas à gramática, música e poesia. Defendia também a presença dos contos de fadas, histórias da carochinha e narrativas, jogos, construtividade manual e música. A sua referência metodológica volta-se para o espontaneísmo e para o aprender fazendo (ANDRADE, 2010, p. 156)

No século XVIII, as ideias de **Jean Jacques Rousseau** (1712-1778) revolucionaram a educação da infância, uma vez que ele reconheceu a importância de se pensar a criança a partir de suas especificidades, não mais como uma miniatura dos adultos, apresentando ideias contrárias ao pensamento religioso e moralista da época (ANDRADE, 2010).

Conhecido como o “Pai da Pedagogia”, o autor defendia uma educação não norteadas pelos adultos, mas que fosse “resultado livre do exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber” (OLIVEIRA, 2011, p. 65). Contrariando as doutrinas religiosas da época, Rousseau propunha que a educação deveria seguir o ritmo da natureza em vez da subordinação explícita. Para ele, a criança deveria aprender por meio da experiência e da liberdade, a partir do contato com a realidade.

Para Rousseau, o ser humano nasce livre e é bom por natureza, sendo corrompido pela sociedade. Concebendo a bondade inata do homem, o filósofo propõe educar na liberdade para a liberdade, ou seja, educar significa impedir os descaminhos que as instituições sociais empregam ao ser humano. Educar é não deixar se desviar do caminho da natureza. Rousseau defende uma educação em que somos, por natureza, melhores do que aquilo que a sociedade nos transforma. Por essa razão, a educação deve acontecer da liberdade para a liberdade garantindo o bom uso da razão, assegurando autonomia e o respeito ao contrato social. Segundo Nogueira Junior (2009, p. 68), “Rousseau, em vez de definir a educação partindo do conhecimento, organiza-a em torno das necessidades do educando”, que é o centro do processo de aprendizagem.

Em sua obra *Emílio*, Rousseau nos convida a pensar a Educação Infantil para decifrar o mistério que envolve a infância. *Emílio* fala sobre a formação do cidadão autônomo para uma sociedade democrática. A finalidade da obra é, basicamente, formar o letrado, aquele capaz de viver bem tanto na sociedade que determina o legítimo contrato social quanto na sociedade que é corrompida pela constância de um pacto que prejudica a moralidade pública (BOTO, 2002).

De acordo com Cambi (1999):

O tema fundamental do *Emílio* consiste na teorização de uma educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu “retorno à natureza”, ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil (Grifos do autor) (CAMBI, 1999, p. 346).

Percebemos, desta forma, que Rousseau tem o mérito de ser um importante precursor do reconhecimento do lugar da criança, haja vista que priorizava sua essência, respeitando a singularidade das mesmas, não procurando o adulto dentro delas. Como herança de sua obra, dispomos de uma concepção romântica de criança como um ser inocente, puro, ingênuo e feliz.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), conforme Oliveira (2011), sustentava a ideia de uma educação que se preocupasse com o desenvolvimento afetivo das crianças desde seu nascimento. Assim como Rousseau, o autor era contra o tradicionalismo exacerbado da época e defendia que a educação deveria acontecer em um ambiente natural num clima de disciplina e, ao mesmo tempo, amoroso. Além disso, também se preocupou com uma educação organizada para os sentidos. Cambi (1999, p. 417) pontua que “[...] O pensamento

pedagógico juvenil de Pestalozzi é orientado pelos princípios rousseauianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação”.

Este autor, assim como Comênio, sustentava a ideia de que a educação começaria no cerne familiar e era complementada pelo ensino escolar. Sua proposta educacional aliava atividades manual e intelectual, “preconizando uma educação para os sentidos, para a prontidão e para a organização gradual do conhecimento, ou seja, do mais simples ao mais complexo” (ANDRADE, 2010, p. 157).

Friedrich Froebel (1782-1852) educador alemão, precursor dos Jardins de Infância, concebe a criança a partir de um pressuposto religioso, vendo-a como uma semente divina, deixando a cargo da educação seu desabrochamento. Diferente das abordagens assistenciais de ensino, os Jardins de Infância propostos por Froebel eram “detentores exclusivos de uma proposta pedagógica que visava a educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança” (ANDRADE, 2010, p. 130).

Froebel enfatizava, assim como Pestalozzi, o trabalho manual, preconizando uma educação voltada para as sensações e emoções. Além disto, proporcionava atividades pedagógicas que viabilizavam o contato com diversos materiais como argila, papel e a participação das crianças em atividades de livre expressão, através de músicas, gestos etc.

Estes autores trouxeram grandes e importantes contribuições para a Educação Infantil, revolucionando a educação de seu tempo. No entanto, a apropriação destas teorias se deu por meio de um longo processo de aceitação. Suas propostas deram ênfase à criança e a importância da etapa infantil, respeitando sua singularidade, além de ofertar materiais educativos para as crianças manusearem. Ademais, o pensamento desses autores contribuiu para que a Educação Infantil começasse a ser percebida, favorecendo pesquisas científicas na área.

No século XX, a educação destinada às crianças pequenas conta com a presença, cada vez mais constante, de médicos e sanitaristas. Dois médicos que se destacaram por seu interesse pela educação dão ênfase à sistematização de atividades para as crianças com o uso de materiais pedagógicos especialmente confeccionados para elas: Decroly e Montessori.

Ovide Decroly (1871-1932), médico belga, defendia um ensino voltado para o campo intelectual, divergindo dos intelectuais que o precederam, que defendia uma educação para os sentidos. Seu trabalho, desenvolvido com crianças especiais, o levou a elaborar uma prática de ensino que, em sua essência, “propunha atividades didáticas baseadas na ideia de totalidade

do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao sincretismo que ele julgava ser próprio do pensamento infantil” (OLIVEIRA, 2011, p. 74).

Maria Montessori (1879-1952), médica psiquiátrica italiana, estava entre as principais construtoras de ferramentas pedagógicas estruturadas para a Educação Infantil no século XX. A favor da educação pelos sentidos, sua maior marca é a elaboração de materiais didáticos “adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos ao alcance de cada objeto educacional” (OLIVEIRA, 2011, p. 75). Valorizou, ainda, a adaptação de todo o mobiliário utilizado pelas crianças na pré-escola, de modo que elas pudessem alcançá-los e utilizá-los em seu cotidiano e nas brincadeiras de faz de conta.

Conforme Cambi (1999):

Na base do ‘método Montessori’ está um estudo experimental da natureza da criança que dá ênfase, em particular, às atividades senso-motoras da criança, que devem ser desenvolvidas seja por meio de “exercícios de vida prática” (vestir-se, lavar-se, comer etc.) seja por meio de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos, blocos geométricos, materiais para o exercício do tato, do senso cromático, do ouvido etc.) (CAMBI, 1999, p. 531).

Neste contexto, os médicos higienistas e sanitaristas tornaram-se protagonistas no processo educacional, visando à melhoria da sociedade e uma educação voltada para a primeira infância, como é o caso de Montessori, através de métodos e material didático organizado. Isto deve-se, também, ao fato da alta mortalidade infantil na época, fazendo com que os médicos e não professores tivessem destaque na educação da criança.

No Brasil, a Educação voltada para as crianças pequenas ganha maior destaque em 1988, com a Constituição Federal – CF e, posteriormente, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (lei 9394/96). Tais instrumentos legais trouxeram garantia de direitos para as crianças de 0 a 5 anos de idade, que passaram a ser vistos como sujeitos de direitos. A LDB/96, ao estabelecer a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica (art. 29), instituiu que esse segmento educacional deve ser integrado ao sistema de ensino e que deve ser respeitado como uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento da criança (AMORIM, 2010, p. 454) assegurando, dessa forma, os direitos das crianças, já explícitos na Constituição de 1988.

Vale ressaltar que, apesar de a LDB instituir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, os recursos destinados a esta etapa educacional são insuficientes para implantar uma Pedagogia da Educação Infantil. Desta forma, muitas das instituições de atendimento às crianças pequenas continuam perpetuando um trabalho pautado em uma concepção assistencialista de ensino (CERISARA, 2002).

Com base no exposto, conclui-se que a história da Educação Infantil, no Brasil e no mundo, foi marcada por conflitos, avanços e retrocessos. Muitos já foram os direitos conquistados, mas muito ainda nos falta percorrer. No próximo capítulo, discutiremos significações de currículo, abordando o cuidar como um processo indissociável do educar nas creches e pré-escolas, além de discutir a importância de uma Proposta Pedagógica fundamentada nos documentos oficiais (DCNEI) e de um currículo voltado para atender as necessidades e particularidades das crianças. Ainda neste capítulo, também será discutido a proposta da nova Sociologia da Infância, teoria que considera as crianças como seres sociais e de direitos, aptos a fazerem parte de uma rede de relações que ultrapassa os limites familiares e escolares.

3 CAPÍTULO II – PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, discutiremos os sentidos do termo currículo, algumas concepções sobre currículo na Educação Infantil, como também, a necessidade de uma Proposta Pedagógica para esta etapa de ensino, seus objetivos e sua importância para a sistematização e organização da prática docente. Além disto, discutiremos a perspectiva da Sociologia da Infância e como a mesma pode fundamentar o planejamento e construção de um Currículo voltado para as crianças da Educação Infantil que as considerem atores sociais que produzem e reproduzem cultura.

No Brasil, a origem das discussões sobre o tema Currículo está associada ao estudo da escola, especialmente ao movimento escolanovista e em sua busca por alternativas inovadoras (KRAMER, 2002). No entanto, estudos históricos apontam que menções ao termo currículo, aplicada aos meios educacionais, datem do século XVI, quando em 1633 o termo aparece nos registros da Universidade de Glasgow, dirigindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes (LOPES e MACEDO, 2011, p. 20). Esses registros deixam em evidência que o termo currículo já existia há muitos anos, no entanto, a menção deste termo não implica no surgimento de um campo de estudos na área. Conforme as autoras, é válido observar que esta menção “já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 20).

Diversas são as concepções existentes sobre o termo currículo, no entanto, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 19), “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”.

3.1 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Kramer (2002, p. 74) em seu debate acerca das propostas pedagógicas ou curriculares na Educação Infantil, traz importantes considerações sobre o Currículo para a Educação da primeira infância ao passo em que apresenta diversas conceituações de currículo, o compreendendo de forma ampla, dinâmica e flexível, partindo do pressuposto de que “uma proposta pedagógica é um convite, um desafio” que precisa ser elaborada com todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, levando em conta, no momento de sua

construção, suas necessidades, especificidades e a realidade que os rodeiam, apontando ainda para a “impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória”. Diante disto, a proposta curricular deve ter como base uma concepção de infância como categoria social e de criança como sujeito de direitos inserido na história e na cultura.

Histórica e culturalmente o currículo tem sofrido diversas alterações conceituais, uma vez que o mesmo é determinado por seu contexto histórico, social e cultural. Diante disto, de acordo com a autora:

Curriculo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento (KRAMER, 2002, p. 75).

Ao longo dos anos houve mudanças no conceito de currículo, uma vez que, tradicionalmente, o restringiam a uma sequência didática ou conjunto de experiências oferecidas pela escola. Já obtivemos um pequeno avanço desta visão neutra e estática de currículo que o entendia como uma proposta única e impassível de mudanças. Sendo assim, é necessário que assumamos uma concepção de currículo como produção social, produzido em meio às relações de poder constituídas na sociedade. Portanto, a proposta curricular deve ser uma construção coletiva, coerente com a realidade social e cultural da instituição da qual faz parte sendo compreendido como todas as práticas educativas para além da organização e sistematização de conhecimentos. Nesta perspectiva, estamos próximos de uma concepção de currículo sendo constituído e constituinte de identidades.

O currículo da Educação Infantil vem sendo constituído historicamente, em um campo de disputa de poder, que envolve interesses políticos, econômicos e pedagógicos. Ao longo dos anos, o Currículo tem sido organizado de diferentes formas nas Instituições de Educação Infantil (IEI) do nosso país, aparecendo ora de um modo mais mecânico, ora organizado por área de conhecimento, projetos, datas comemorativas etc.

Salles e Faria (2012), apontam que as instituições infantis:

[...] organizam seu trabalho por áreas de conhecimento, a partir de livros didáticos, por datas comemorativas, por áreas de desenvolvimento, por eixos de trabalho, organização por atividades, por unidades de estudo, por projetos de trabalho, por campos de experiência e também há aquelas instituições que não utilizam um parâmetro único para essa organização, mesclando diversas categorias (SALLES e FARIA, 2012, p. 75).

Estas estruturações do Currículo apontavam certa carência, a priori, de diretrizes que definissem, de forma mais clara, a identidade curricular desta etapa da Educação Básica. A partir da inexistência destas diretrizes, o Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Educação Infantil – COEDI, lançou, em 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI, que passou a ser visto como um instrumento norteador da prática curricular dos professores da Educação Infantil. Posterior ao RCNEI, em 1999, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI que, mesmo sendo um grande avanço para a área, não especificavam uma concepção de currículo, tampouco suas formas de organização (SALLES e FARIA, 2012).

Em 2009, a partir da revisão e atualização das DCNEI, foram acrescentados “os avanços na política, na produção científica e nos movimentos sociais” (SALLES e FARIA, 2012, p. 76). Em toda a história da Educação Infantil, esta é a primeira vez que um documento legal evidenciou, de uma maneira clara e objetiva, uma definição de Currículo para as crianças de 0-5 anos de idade. Estas diretrizes trazem concepções de Currículo, criança e Educação Infantil, mostrando o cuidar e o educar como processos indissociáveis e apresentando um currículo que respeite a singularidade e os direitos das crianças. Segundo Macêdo e Dias (2015, p. 104), “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”.

É importante que as Instituições de Educação Infantil assumam uma concepção ampla de currículo, superando a visão tradicional, buscando compreendê-lo “como uma produção cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação” (AMORIM, 2015, p. 65). Desta forma, a organização do currículo para a Educação Infantil deve se dar mediante a valorização dos direitos das crianças e a garantia de experiências que promovam seu desenvolvimento pleno e integral.

Conforme Salles e Faria (2012), o currículo para a Educação Infantil é conceituado como:

[...] um conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionadas aos saberes e conhecimentos, intencionalmente selecionadas e organizadas pelos profissionais de uma IEI, para serem vivenciadas pelas crianças, na perspectiva de sua formação humana. É um dos elementos da Proposta Pedagógica, devendo ser norteado pelos pressupostos que a orientam e se articular com os demais elementos nela definidos (SALLES e FARIA, 2012, p. 32).

Diante disto, vimos que o currículo na Educação Infantil tem sido objeto de preocupação nas políticas em nosso país. Portanto, o mesmo deve ser entendido como uma construção cultural que produz significados e organizam os conhecimentos, conteúdos e experiências a serem vivenciadas pelos sujeitos em formação (AMORIM e DIAS, 2012).

A articulação entre Currículo e Educação Infantil não tem sido um tema amplamente discutido, tampouco aceito, não havendo, segundo Amorim (2015, p. 65), “consenso sobre a questão, nem no campo do currículo, nem na área da Educação Infantil”. No entanto, é uma temática que, aos poucos, vai se inserindo nas discussões científicas e pedagógicas. Os estudos em volta das crianças e suas especificidades têm se tornado cada vez mais atual. Para a construção do currículo é necessário que, antes de tudo, as crianças, suas vozes e culturas, sejam ouvidas/valorizadas, tendo em vista que a literatura científica e os saberes da prática indicam claramente que a criança deve ser o centro do planejamento curricular. Ademais, vale ressaltar que o currículo, como produção social e cultural “só pode ser pensado e organizado de forma coletiva, por toda a comunidade escolar” (AMORIM, 2010, p. 457).

O currículo ao longo das décadas vem se ampliando de modo considerável, passando de um campo mais técnico e prescritivo a um campo multidimensional. As pesquisas no campo do currículo têm aberto possibilidades a novas discussões e debates na área, levando-nos a uma compreensão de que o currículo não pode ser compreendido “como um artefato neutro, mas sim imbricado em complexas relações de poder” (AMORIM, 2011, p. 108). Respaldamos-nos em uma abordagem ampla de currículo, que o compreende como um processo social e cultural que vai além dos espaços escolares.

Conforme Amorim (2011):

Ao se afirmar que a educação e o currículo encontram-se imbricados em complexas relações de poder, reforça-se a necessidade de compreendê-los não mais como questões meramente técnico-metodológicas e, portanto, aparentemente neutras, desinteressadas e desarticuladas de outras questões sociais, políticas e culturais. Compreendendo que a educação é política e que o currículo está imbricado nessa relação, faz-se necessário desvelar a favor de quem e de quê ele está operando (AMORIM, 2011, p. 111).

Partimos do pressuposto de que a criança é um ser sócio histórico e cultural, cidadão de direitos, ao mesmo tempo em que tem um desenvolvimento particular, que é determinado por suas interações gerando, assim, necessidades específicas. De acordo com Salles e Faria (2012, p. 56), a partir do momento em que afirmamos “que a criança é um cidadão de direitos, estamos considerando que, independentemente de sua história, de sua origem, de sua cultura e

do meio social em que vive, lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis que são iguais para todas as crianças”.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala (SALLES e FARIA, 2012, p. 56).

Pensar um currículo para a Educação Infantil é um modo de garantir o direito das crianças a se desenvolverem, a vivenciarem novas experiências e compartilhar conhecimentos. No entanto, embora haja uma Proposta Pedagógica nas creches e pré-escolas, na maioria das vezes, estes documentos estão ali apenas a título burocrático. Com base nisto, antecipamos que o presente estudo aponta que as professoras elaboram seus planos de aula pautados em referências como o RCNEI e a internet, não fazendo uso do próprio currículo da instituição que, ao menos em tese, deveria nortear e organizar a prática pedagógica de seus professores e demais profissionais.

De acordo com Amorim (2011):

[...] entendemos a Educação Infantil como um direito das crianças, como o lugar de educar-cuidar de forma intencional e sistemática e como espaço de sistematização dos elementos educativos capazes de oferecer educação integral às crianças de zero a cinco anos. E entendemos o currículo como um todo significativo, uma produção social e cultural que organiza os conhecimentos e as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação. Nesse sentido, compreendemos que pensar e organizar o currículo da Educação Infantil, mais do que uma exigência legal, é uma questão de garantir o direito das crianças a terem acesso a experiências de conhecimento e desenvolvimento que proporcionem a elas desenvolverem-se de forma plena e integral (AMORIM, 2011, p. 116).

Em face do exposto, ressaltamos que se faz necessário que a proposta curricular seja pensada e elaborada pelo coletivo de cada instituição de Educação levando em consideração as particularidades das crianças e suas reais necessidades.

3.2 AS CULTURAS INFANTIS COMO PARTE DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Por muitos anos, a infância permaneceu invisível em nossa história e as crianças, mesmo estando sempre presentes na sociedade, não eram consideradas como sujeitos sociais e com singularidades específicas, tendo sido ocultados seus direitos, suas vozes e ações. De acordo com Macêdo (2014), no Brasil, por volta dos anos 90, a sociologia da infância

conferiu um novo olhar para a infância, representando-a como categoria social, além de considerar a criança como sujeito social que produz e reproduz cultura. Essa produção de cultura pela criança só será possível através do contato social com o outro, onde ela internaliza os significados culturais, reinterpreta-os e produz novos sentidos. Diante disto, a criança “é autora/produtora de culturas infantis” (MACÊDO, 2015, p. 104).

As crianças possuem uma forma diferenciada de interpretar o mundo, característico das culturas da infância, que, em suma, são um aglomerado de atividade, valores e ideias que são produzidas e partilhadas entre as crianças e seus pares. Em consonância com Sarmiento (2005, p. 373), as ações das crianças são produtos culturais aprendidos dos adultos e reinterpretados por elas em suas interações com os pares. Ou seja, a sociologia da infância se desenvolve por meio dos estudos sobre a criança e sua socialização, contrapondo-se ao conceito de socialização “como imposição adulta à criança e esta, como mera receptora passiva da cultura adulta” [...] (SANTOS, 2014, p. 123).

A produção cultural por parte da criança se configura no meio social e cultural em que ela vive, sendo estabelecida por meio das interações que ela estabelece tanto entre os pares como entre as crianças e adultos. É, pois, nos espaços sociais, sobretudo nas instituições educativas, que as crianças têm a oportunidade de produzir e reproduzir culturas infantis, justamente por serem “espaços onde as crianças criam redes de socialização e interagem com seus pares e adultos” (ANDRADE, 2010, p. 154).

Neste contexto, é necessário que as instituições, como creches e pré-escolas, possibilitem um espaço de socialização e de produção de cultura, dando vez e voz às crianças, as quais são marginalizadas e invisibilizadas na e pela sociedade. Nas palavras da autora, “a socialização das crianças em instituições de educação infantil é um contexto de possibilidades para elas construírem culturas e se constituírem como protagonistas do processo de socialização” (MACÊDO, 2014, p. 58-59).

Desta forma, é válida a construção de um currículo que proporcione a garantia de direitos e que valorizem as linguagens das crianças, seu jeito de ser e estar no mundo, suas culturas e vozes infantis. Um currículo que a veja como sujeito e ator social apto a atuar e interferir nos processos de socialização.

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 353).

Em muitos contextos e culturas, as crianças ainda são vistas como *tábulas rasas*, seres inofensivos, puros e que precisam de cuidado. Entretanto, as crianças não são vazias, elas trazem consigo sentimentos, conhecimentos prévios, diferentes linguagens, experiências e culturas. É possível compreender, desta forma, que as crianças não são depósitos onde os conhecimentos devem ser inseridos, ao contrário, ao mesmo tempo em que a criança aprende, ela também ensina, da mesma forma que enquanto ela reproduz, também produz cultura. A sociologia da infância possibilita um novo olhar para a infância enquanto categoria social e, para as crianças vistas como sujeitos/atores sociais que produzem e reproduzem cultura.

É importante salientar que o sentido principal da Sociologia da Infância é compreender a sociedade por meio do fenômeno social da infância (SARMENTO, 2009). Desta forma, esta perspectiva social em que a criança passa a ser inserida e entendida como sujeito produtor e reproduzidor de culturas, suscita novos olhares e novas práticas, dando ênfase à necessidade de dar voz a estes sujeitos que, por tanto tempo, foram deixados à margem da sociedade.

A sociologia da infância anuncia uma nova perspectiva em relação à infância e à criança, ressaltando a necessidade de dar voz a esses sujeitos, os quais sofreram um processo de ocultamento social e político sem precedentes na história, tendo sido reservados a eles o status de subalternidade (MACÊDO, 2015, p. 104).

Tradicionalmente, as crianças são tratadas como seres que não pensam. Portanto, raramente terão a oportunidade de expressarem seus desejos, ou de participar ativamente da sociedade como um sujeito que interfere no meio em que vive e que produz cultura. Na verdade, elas sofrem um processo de ocultação no presente ao serem preparadas para serem os adultos do futuro. Em contrapartida, a Sociologia da Infância busca compreender e dar visibilidade às crianças, às suas culturas, não direcionando o olhar para o futuro, mas para o presente. “A sociologia da infância está calcada em crianças reais, concretas, sujeitos e atores sociais plenos e na infância como construção social” (MACÊDO, 2014, p. 90).

Sarmento (2005, p. 368) pontua que “há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social”. O próprio termo infância atribui essa negatividade, caracterizando-a como a etapa do não-falante. A consequência disto é que as crianças, linguisticamente, têm sido marcadas pelo prefixo da negação, ou seja, são vistas como (in)competentes, (in)completos, em processo de criação, de dependência. Desta forma, as crianças ficam submetidas às vontades dos adultos, que, por sua vez, falam pelas crianças e sobre elas.

De acordo com Abramowincz (2011):

A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva (ABRAMOWINCZ, 2011, p. 24).

No entanto, essa imagem subalterna confinada às crianças e à sua invisibilidade só existe porque as mesmas não são compreendidas como seres sociais e de direitos. De acordo com Sarmento (2009, p. 20), “As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações”. Ou seja, enquanto crianças não possuem direitos e a elas são reservados espaços mínimos (ou nenhum) de atuação social. Desta forma, as crianças são expressões do adulto que ela se tornará, são entendidas como seres incompletos e dependentes, marginalizadas pelo discurso sociológico.

A infância é vista, politicamente, como uma representação de uma sociedade melhor no futuro. Assim, as crianças são compreendidas como o cidadão do amanhã. Porém, de modo paradoxo, são afastadas do espaço social no presente, “poupadas” de um convívio em sociedade, não sendo permitido a elas exercerem seu papel enquanto sujeitos sociais e de direitos (NASCIMENTO, 2011). É preciso que as Instituições de Educação Infantil e seu currículo deem espaços às crianças, que as deixem expressarem suas culturas. É comum nas escolas e creches a voz dos pais/responsáveis serem priorizadas, no entanto, é preciso ouvir o público que está sendo atendido. É preciso ouvir as crianças e tirá-las do patamar subalterno a que foram destinadas.

Em conformidade com Nascimento (2011, p. 41), “A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche”. As crianças, enquanto sujeitos sociais, possuem habilidades de provocar mudanças nos sistemas social, político e econômico em que está inserida. Desta forma, ao mesmo tempo em que estes cenários influenciam a vida da criança, estes também são influenciados por ela.

Ademais, é preciso salientar que ao mesmo tempo em que os adultos interagem com as crianças, há uma interação recíproca por parte delas que, ao invés de serem indivíduos passivos, são seres sociais ativos que, através da sua prática e interpretação, são capazes de produzir e reproduzir culturas.

[...] as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados

em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm juntos dos adultos. 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 próprias práticas [...] (SARMENTO, 2009, p. 29).

Em síntese, “a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos” (NASCIMENTO, 2011, p. 41). Pertencentes a gêneros e a diferentes classes sociais e culturais, essas crianças são membros atuantes da sociedade e do contexto social do qual fazem parte, seja na escola, na família, ou em outros espaços do seu cotidiano.

Outra característica própria da cultura infantil é o brincar, o faz-de-conta, a fantasia. A criança aprende a brincar por meio da relação que é estabelecida entre o real e o imaginário, a fantasia e a realidade. É na brincadeira que a criança aprende a lidar com suas emoções e frustrações, é por meio de sua criatividade que ela dá vida a sonhos e desejos. “Na brincadeira, a ação, a vontade e a imaginação caminham juntas” (MACÊDO, 2014, p. 40). Vale ressaltar que a brincadeira, principalmente no que diz respeito ao jogo do faz-de-conta, se desenvolve no tempo e no espaço simbólico. Desta forma, a criança transita entre o real e o imaginário.

De acordo com a autora:

A fantasia do real se constitui, portanto, em outra forma cultural das crianças. A transposição da realidade em fantasia permite a elas construir um mundo sensível às linguagens e percepções, possibilitando compreender e transgredir o mundo dos adultos que, do ponto de vista delas, é racional, ordenado e desorganizado, portanto, frio, sem vida, sem cores, sem emoção (MACÊDO, 2014, p. 81).

Além das brincadeiras e do faz-de-conta, outra forma de representar a cultura infantil é por meio do desenho, uma vez que elas representam a realidade por meio de seus traços e formas se apropriando do mundo a sua volta. No entanto, a linguagem do desenho é pouco valorizada nas instituições de Educação Infantil, relegando-se a esta linguagem um lugar secundário e destinando-se um tempo mínimo para a produção gráfica das crianças. A pintura e o desenho são linguagens que provocam sentimentos emocionais e afetivos nas crianças, como alegria e prazer, “mas são linguagens secundarizadas na instituição em detrimento de uma política em curso de preparar, de forma precoce, as crianças para o ensino fundamental” (MACÊDO, 2014, p. 179).

3.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS COMO DOCUMENTO NORTEADOR DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura acadêmica e oficial/legal vigente, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), dentre outros, reconhece a Educação Infantil como um direito da criança em espaços coletivos de cuidado e educação emergindo, portanto, diretrizes, parâmetros e bases curriculares para a implementação da política. Às instituições de Educação Infantil cabe a formulação de propostas curriculares que atendam às necessidades reais das crianças, dando voz aos seus anseios e desejos, respeitando sua singularidade e considerando-as como sujeito de direitos que é capaz de produzir e reproduzir culturas.

As instituições de Educação Infantil precisam elaborar sua proposta curricular levando em consideração o contexto sócio-cultural e as necessidades/singularidades dos sujeitos em formação. Para tanto, como supracitado, é necessário que deem vozes às crianças, que as ouçam, que elaborem um currículo específico para as crianças de zero a cinco anos pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, por excelência, priorizam o brincar, as interações e as culturas infantis, levando em consideração as dificuldades e necessidades destas crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam as interações e as brincadeiras como os eixos norteadores das propostas curriculares para esta etapa da educação. Em sua essência, apresentam o cuidar como algo indissociável da prática educativa, devendo ocorrer simultaneamente.

Estas Diretrizes trouxeram um grande avanço para a Educação Infantil que passou a ser entendida, em parte, como uma etapa essencial para o desenvolvimento da criança, agindo como promotora de igualdade de oportunidades educacionais, proporcionando “tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2010, p. 17).

O documento apresenta uma concepção atual de Criança, concebendo-a como sujeito sócio histórico e cultural, que sente o mundo de uma forma peculiar exigindo, desta forma, um ambiente que seja adequado para seu desenvolvimento. Além disso, a criança é vista

como um sujeito que constrói conhecimentos, expressa, interage e produz culturas de forma singular (OLIVEIRA, 2010).

Conforme o documento, a criança é entendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Face a isto, o documento além de considerar a criança como um sujeito histórico e de direitos a coloca no centro do planejamento curricular. Diante disto, de acordo com Oliveira (2010, p. 5), as atividades propostas às crianças “não se limitam à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diferentes aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais)”.

Ademais, é preciso compreender que as crianças precisam envolver-se com as diversas linguagens, reconhecendo a importância do lúdico, das brincadeiras e das culturas infantis. Não se trata, entretanto, de transmitir algo pronto para a criança, ao contrário, trata de oferecer condições para ela se apropriar, à sua maneira, de determinadas aprendizagens e culturas promotoras do desenvolvimento. Trata-se, neste caso, de elaborar uma proposta pedagógica que contemple a realidade e o ponto de vista da criança, colocando-a como centro do processo educativo. Por fim, “considerar as crianças concretas no planejamento curricular das instituições de Educação Infantil significa, também compreender seus grupos culturais, em particular suas famílias” (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

No tocante à questão do currículo, segundo Oliveira (2010), o mesmo tem sido alvo de inúmeros debates entre profissionais da Educação Infantil, gerando controvérsias, uma vez que para muitos educadores, “a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo”, haja vista que eles associam a temática com a escolarização vivida no ensino fundamental e médio.

No entanto, é válido ressaltar que “A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 4). Tal perspectiva possibilita a construção de novas práticas pedagógicas, nas quais o cuidar e o educar são indissociados e o

brincar e as interações constituem-se nos eixos das propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

O documento conceitua o currículo como um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Norteados esta concepção de currículo, as DCNEI apontam um conjunto de princípios orientadores da prática pedagógica das instituições de Educação Infantil, sendo eles: Princípios Éticos, Políticos e Estéticos. Ademais, o documento explicita como deve acontecer a organização do tempo, espaço e materiais de modo que assegurem: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis; a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; o reconhecimento das especificidades etárias; a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a apropriação, pelas crianças, das contribuições histórico-culturais de outros povos etc. (BRASIL, 2010, p. 19 e 20).

Os debates em torno do currículo têm tomado proporções cada vez maiores, atualmente a discussão que se limitava a objetos, conteúdos, processos metodológicos e atividades foi se desenvolvendo e hoje abarca novos aspectos concernentes “à organização, ao funcionamento e às relações que criam o conjunto de fatores essenciais para a viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa” (SALLES e FARIA, 2012, p. 20).

As creches e pré-escolas, com a Lei 9394/96, passaram a integrar os sistemas de ensino, ampliando, desta forma, debates sobre o que seria uma Proposta Pedagógica para estas instituições de Educação Infantil. Conforme Salles e Faria (2012, p. 20), a Proposta Pedagógica de Educação Infantil é compreendida como “a busca de organização do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade”.

Uma proposta pedagógica tem por objetivo sistematizar, organizar e orientar a prática educativa se destinando a todos os sujeitos envolvidos nas ações que envolvem o processo de cuidar/educar as crianças. Para a elaboração deste documento, é preciso que haja o envolvimento de todos os professores e profissionais da instituição de Educação Infantil, das crianças, de suas famílias, e de toda a comunidade escolar, atuando em uma perspectiva participativa e democrática. A proposta pedagógica atuará como um instrumento de trabalho a

favor da educação e do cuidado das crianças, sujeito a mudanças, ou seja, dependendo da dinâmica da realidade, poderá ser modificado.

Diante disto, é importante que cada instituição organize e construa sua Proposta Pedagógica, levando em consideração a realidade em que as crianças estão inseridas, suas necessidades e os itens que julgar pertinentes. Além disto, toda a comunidade escolar e as famílias das crianças devem participar da elaboração da Proposta Pedagógica, de modo que as crianças também sejam ouvidas e expressem seus desejos.

A Proposta Pedagógica, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010):

[...] é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 13).

A construção de uma proposta pedagógica implica optar por uma “organização curricular que seja elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança [...] e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo” (OLIVEIRA, 2011, p. 183). Ou seja, às crianças deve ser garantido o desenvolvimento em todos os seus aspectos, levando em consideração o conhecimento prévio que as mesmas possuem, não desconsiderando sua cultura, valores, costumes e singularidades. Portanto, é preciso considerar o contexto sociocultural e econômico do qual a criança faz parte, respeitando suas características e especificidades individual e coletiva.

Deve ser característico da Proposta Pedagógica, considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva através das interações e práticas diárias e que deve ser educada e cuidada simultaneamente. (BRASIL, Parecer CNE/CEB, 2009).

A Proposta Pedagógica de uma instituição deve ser pensada de forma que atenda aos diversos públicos atendidos, respeitando a singularidade de cada criança. É necessário que às crianças sejam dadas oportunidades para expressarem seus desejos, quais brincadeiras gostam, o que estão acostumadas a fazer. Uma Proposta Pedagógica de qualidade depende, sobretudo, do conhecimento da realidade e dos sujeitos, no caso, as crianças.

A Resolução nº 05/09 destaca que o objetivo principal da proposta pedagógica de Instituições de Educação Infantil é:

[...] promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à

liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças” (BRASIL, Parecer CNE/CEB, 2009, p. 2).

Os princípios Éticos, Políticos e Estéticos também devem estar contemplados na Proposta Pedagógica da Educação Infantil, de modo que cada princípio deste e suas características sejam respeitados e executados, proporcionando às crianças o aprendizado e desenvolvimento em cada um destes aspectos.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, Parecer CNE/CEB, 2009, p. 2).

É preciso, portanto, que as propostas pedagógicas das creches/pré-escolas proporcionem a construção destes conhecimentos e cuidados, garantindo que seus direitos sejam respeitados e proporcionando a compreensão das diversas linguagens, além de dar a oportunidade de as crianças produzirem e reproduzirem culturas.

3.4 A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016), atualmente em sua segunda versão⁴, precedente a versão final, é objeto de grande atenção e discussão no cenário educacional atual. Deteremos-nos ao estudo da base no que concerne, exclusivamente, à Educação Infantil. A BNCC, já prevista no âmbito teórico e legal, a exemplo da LDBEN (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e no PNE (BRASIL, 2014), “cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, de acordo com o PNE e com a Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2016, p. 24).

Desde a sua primeira versão, a BNCC tem recebido diversas críticas de profissionais da área da educação, não só no campo da Educação Infantil, mas em todas as etapas educacionais. Neste trabalho, nos deteremos à análise da segunda versão da base, no que se refere à Educação Infantil.

⁴ Até o final da escrita deste estudo, a 3ª versão do documento da BNCC já se encontra em discussão junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e em audiências públicas nas regiões do país.

De acordo com Melo et. al. (2016, p. 3), a Educação Infantil, na BNCC, representa avanços e desafios. Este primeiro porque coloca a Educação Infantil em um lugar de direito concreto e reconhecido pela esfera educacional. Em contrapartida, observam-se desafios e o surgimento de novas tensões. Nas palavras dos autores:

A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular representa, por um lado, significativo avanço, se a observamos como um direito consolidado e reconhecido no âmbito educacional, e por outro, um tema que também representa o surgimento de novas tensões, novos desafios, que se aliam às já existentes, em um caminho com uma história tão duramente marcada pela busca do reconhecimento, da oferta, e da qualidade de suas práticas pedagógicas e curriculares, que garantam o direito de desenvolvimento e aprendizagem de nossas crianças, desde a mais tenra idade (MELO et. al., 2016, p.3).

No que concerne aos avanços, a BNCC (BRASIL, 2016, p. 60) declara que para a Educação Infantil, “a participação na elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica significa estabelecer relações de continuidade entre as etapas da educação e fazer sua efetiva integração ao Sistema Nacional de Educação”, ao mesmo tempo em que se traduz em uma importante oportunidade para o “fortalecimento das concepções curriculares que vêm sendo construídas ao longo da história da etapa”.

Diante deste contexto, outro avanço presente na BNCC, referente à Educação Infantil, diz respeito ao fato de levarem em consideração as especificidades das crianças, apresentando propostas que contemplem os dois eixos básicos da Educação Infantil: as interações e as brincadeiras, conforme definido nas DCNEI (MELO et. al., 2016). Outro ponto favorável, é que o documento apresenta Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil, referentes “às cinco principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2016, p. 44), dadas as características das crianças desde seus primeiros meses de vida: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

A partir destes direitos de aprendizagem, o documento apresenta os eixos do currículo para a Educação Infantil, chamados no documento de *Campos de Experiências*: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2016, p. 45). As propostas educativas presentes na BNCC estariam, diante deste contexto, valorizando o universo natural e cultural da criança, priorizando suas múltiplas linguagens (MELO et. al., 2016).

A partir de sua participação diária e ativa na creche e pré-escola, as crianças incorporam práticas sociais, como alimentar-se, vestir-se, higienizar-se, brincar, comemorar

seu aniversário etc. É possível vislumbrar que a parte referente à Educação Infantil presente na Base, estão ancoradas nas DCNEI, em uma tentativa de consolidar os direitos das crianças.

Na Educação Infantil, a Base procura consolidar as conquistas das Diretrizes, enfocando direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia do direito à cidadania. Valorizando as especificidades da etapa e reiterando consensos sobre currículo já expressos nas DCNEI, a BNCC propõe que uma organização curricular para a Educação Infantil deve ser constituída a partir de cinco aspectos: Princípios da Educação Infantil; Cuidar e Educar; Interações e Brincadeiras; Seleção de práticas, saberes e conhecimentos e Centralidade das crianças (BRASIL, 2016, p. 57 e 58).

Em contrapartida, embora haja avanços, foi possível evidenciar também limitações neste documento. Segundo Campos e Barbosa (2015), a Nova Base foi formulada e executada por meio de uma concepção equivocada. Desta forma, o documento precisaria ter sido discutido mais calorosamente, visando promover mudanças significativas na área educacional. Inicialmente o texto trata das concepções de Educação Infantil de uma forma muito vaga e superficial, não contemplando as várias dimensões que esta etapa assumiu ao longo dos anos (MELO et. al., 2016).

Segundo a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (2015):

A BNCC, tal como proposta pela SEB/MEC, precisa ser amplamente discutida, incluída a concepção curricular que a informa, visando problematizar as mudanças dela decorrentes envolvendo questões relativas não só ao conteúdo curricular, mas, também, à avaliação, à composição dos índices de desempenho e aprendizagem e, especialmente, às implicações atinentes às modificações nos currículos dos cursos de licenciatura e demais atividades de formação de professores. Isso deve implicar numa ampliação do debate, de modo a envolver os agentes educativos diversos, sobretudo das instituições formadoras e contratantes dos profissionais da educação básica (ANPAE, 2015, p. 3).

Diante disto, é notório que a publicação deste documento foi precipitada, haja vista que o mesmo aponta diversas falhas e, conforme Mortatti (2015), ambiguidades e contradições em sua fala.

Segundo a autora:

[...] esse documento prestará um *desserviço* aos educadores e à nação, não contemplando a finalidade de servir como “[...] base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo”, mas assumindo a *desorientação* como o maior ‘[...] sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil’ (MORTATTI, 2015, p. 201).

Outro fator importante que deve ser citado é a participação e valorização do corpo docente neste documento que, conforme a ANPAE (2015), “Uma questão primordial, que ainda não aparece como partícipe da discussão da BNCC é a da formação e valorização de professores, que permeia a relação essencial da educação básica com a educação superior”.

De acordo com Campos e Barbosa (2015) e, como supracitado, a nova Base, no que diz respeito à Educação Infantil, foi construída tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a proposta de garantir uma educação de qualidade e que busca romper com duas antigas formas de atendimento à criança pequena ao longo da história: o assistencialismo e a escolarização (p. 359). No entanto, as autoras também apontam limitações nesta nova Base em relação à Educação Infantil:

De modo especial, ao confrontarmos o documento da educação infantil com esse cenário, percebemos os riscos que a área corre, uma vez que esse documento poderá ser um indicador de formas de avaliação na educação infantil, bem como um “caminho” para os sistemas de ensino que, pautados na lógica de conter os conteúdos que serão posteriormente cobrados na avaliação, surgem como grandes “faróis” no cotidiano educativo (CAMPOS e BARBOSA, 2015, p. 359).

Portanto, pode-se concluir que a Base Nacional Comum Curricular precisa ser analisada com cuidado e passar por algumas modificações antes de sua versão final, para que assim não traga nenhum prejuízo à educação brasileira, haja vista que, sobre a BNCC, Mortatti (2015, p. 202) nos alerta que nela não encontra “indícios de possibilidade de construção de melhor futuro para a educação no Brasil”.

Estas discussões apontam para o nosso próximo capítulo, no qual será discutida e analisada a pesquisa realizada com professoras de creche e pré-escolas do município de Picuí-PB. Em primeiro lugar, analisaremos as respostas contidas nos questionários, em seguida, será feita a análise das respostas concedidas nas entrevistas.

4. CAPÍTULO III - UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PICUÍ-PB

Neste capítulo, pretendemos fazer uma análise e discussão dos dados produzidos na pesquisa realizada nas instituições de Educação Infantil do município de Picuí-PB. As entrevistas foram realizadas no período de 27.11.2015 à 26.01.2016, em 5 instituições: 2 creches e 3 pré-escolas. Participou da pesquisa um total de 31 professoras. Deste modo, analisaremos, em primeiro lugar, as respostas contidas nos questionários, seguindo das respostas concedidas nas entrevistas.

O município de Picuí-PB encontra-se situado na região centro-norte do Estado da Paraíba, Mesorregião do Borborema e Microrregião do Seridó Oriental Paraibano. O clima em Picuí é semiárido quente e seco, e sua vegetação predominante é a do tipo Caatinga-Seridó (AGRA, 2014, p. 25-28). De acordo com o Censo do IBGE (2010), o município de Picuí contava com uma população de 18.222 habitantes, dividido entre cidade e campo, com uma população estimada de 18.704 habitantes no ano de 2016.

Entre as atividades desenvolvidas no município, há predominância da agricultura, pecuária e mineração, contando ainda com a indústria de cerâmica e o serviço público. O município conta com diversos eventos educacionais, esportivos e culturais, dentre os quais se destacam a Festa do Padroeiro São Sebastião (janeiro), a Semana Pedagógica (fevereiro), a Emancipação Política do Município (março), o Dia Nacional do Livro Infantil, o Desfile Cívico (setembro), a Semana Municipal da Leitura, Festival da Carne de Sol e Momentos culturais e/ou Feiras de Ciências, Cultura e Linguagens e Tecnologias (Novembro), além das datas comemorativas festejadas ao longo do ano. Quanto ao IDEB, o município teve um avanço considerável em relação aos anos iniciais, uma vez que a meta projetada era de 4,0 e o município alcançou 5,6. O município de Picuí alcançou a quinta melhor nota das escolas públicas da Paraíba⁵.

O município conta com 14 escolas, desde creches até os anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com relação ao número de alunos são 3.662 matriculados em 2017, distribuídos entre campo e cidade, em todos os segmentos educacionais. Na Educação Infantil, especificamente, o município possui 280 crianças matriculadas na Creche e na Pré-Escola. As instituições de Educação Infantil funcionam nos turnos manhã e tarde, no entanto,

⁵ Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Município através do Plano Municipal de Educação – PME e dados do IBED (Rede municipal de Picuí).

as crianças são atendidas em período parcial (manhã ou tarde). O Município só conta com uma escola privada no momento, que funciona apenas no turno matutino, com turmas de Pré-Escola, Fundamental I e II e o 2º ano do Ensino Médio.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

As instituições de Educação Infantil - duas creches e três pré-escolas - (Das pré-escolas, duas delas ficam localizadas no campo e as salas funcionam em escolas de ensino fundamental, é uma sala multisseriada de Pré I e Pré II em cada escola.) participantes da pesquisa, possuem uma ótima estrutura física, ambas com salas amplas, ventiladas e iluminadas⁶. Os banheiros ficam próximos às salas de aula, eles são adaptados e de fácil acesso. Os parques possuem um amplo espaço livre para que as crianças possam brincar a vontade, além de brinquedos como escorrego, casinha etc. Em uma das creches, o parque é feito de material reciclado, com balanços feitos de pneus grandes, a mesma possui ainda uma brinquedoteca muito rica em materiais e sala de vídeo. As creches possuem um vasto acervo de literatura infantil, com diversos livros de histórias. Em uma das instituições, os brinquedos estão poucos, mas segundo uma das professoras, está sendo feito uma campanha para arrecadar novos. As instituições contam com profissionais diversificados, além das professoras e das gestoras, como o porteiro, auxiliar de serviço, auxiliar administrativo e merendeira. Das instituições pesquisadas, apenas uma possui dormitório, mas não fazem uso dele no momento. Os espaços possuem refeitórios amplos e arejados em todas as instituições.

4.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Na definição do nosso percurso metodológico, optamos por um estudo de natureza predominantemente qualitativa - apesar de fazer uso de dados quantitativos para ilustrar os dados - por entendermos que apenas os dados quantitativos não explicam a complexidade da realidade em estudo.

Para a realização da pesquisa de campo, nos utilizamos de duas técnicas de produção de dados: questionários e entrevistas. Procedemos da seguinte forma: produzimos dados quantitativos, por meio de um questionário, com 15 questões objetivas aplicado em cinco

⁶ A E1 possui 5 salas de aula, a E2 8 salas e a E3 6 salas. A E4 e a E5, que estão situadas no campo, possuem apenas uma sala de aula multisseriada (Pré I e Pré II) em cada escola.

instituições de Educação Infantil do município de Picuí-PB, com 31 professoras que atuam em creches e pré-escolas (I e II). Após a análise dos questionários realizamos entrevistas com 29 professoras que haviam respondido aos questionários. Os dados foram analisados através do método de estatística simples e de análise de conteúdo. Na segunda etapa da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com 29 professoras do município em estudo, no campo e na cidade.

Para tanto, como aporte teórico, realizamos uma interlocução com os seguintes autores da área em estudo: AMORIM (2011); ANDRADE (2010); KRAMER (2001); MACÊDO (2005); MACÊDO (2014); OLIVEIRA (2011); SARMENTO (2005); SARMENTO (2009), entre outros que fundamentaram esta pesquisa, além de leis e documentos oficiais referentes à educação de crianças.

4.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Depois de elaborado o questionário e as questões das entrevistas, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município que nos deu uma autorização para realizar a pesquisa nas instituições de Educação Infantil. O segundo passo foi apresentar o termo de autorização a direção das creches e, em seguida, falamos com as docentes, explicando o objetivo da pesquisa e o porquê de precisarmos de sua contribuição. Os questionários foram deixados com as professoras para serem pegos no dia seguinte. As que aceitaram serem entrevistadas, as questões foram realizadas, em sua maioria, na casa das professoras, face a face e gravadas em um dispositivo de gravador de voz.

Das 39 professoras que atuam na Educação Infantil no município de Picuí – PB, distribuídas entre a cidade e o campo, 31 (79,5%) delas aceitaram responder ao questionário e 29 (74,3%) se dispuseram a colaborar com a entrevista. As que se recusaram não deram muitas explicações do por que. Apenas não queriam ser entrevistadas. Outras professoras, por sua vez, moravam fora e não conseguimos o contato das mesmas. O município dispõe de três instituições de Educação Infantil na zona urbana: duas creches e uma pré-escola. Na zona rural, participaram da pesquisa em questão, duas instituições pré-escolares, com turmas multisseriadas de Pré I e Pré II. Ambas as instituições são bem assistidas pelo município, com bons espaços para brincadeiras, parquinhos, sala de multimídia, cantina e copa, salas de aula etc. As instituições funcionam em tempo integral, mas, como supracitado, um grupo de

crianças é atendido pela manhã, outro pela tarde. No total, são 19 turmas de creches e 28 turmas de pré-escola, entre cidade e campo.

Por fim, ressaltamos que, tendo em vista a finalidade de resguardar as instituições e identidade das professoras, que contribuíram com a pesquisa não utilizamos no texto os nomes das mesmas, mas códigos. As instituições receberam os seguintes códigos: E1, E2, E3, E4 e E5 e as professoras: P1, P2, P3 [...].

4.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

A seguir, os dados dos questionários serão apresentados por meio de dados quantitativos (%) e organizados em tabelas.

Tabela 1.0 - Formação Acadêmica das Professoras

<i>Formação Acadêmica</i>	<i>Creche/Pré-Escola</i>
Ensino Médio – Magistério/Pedagógico	2 (6,5%)
Ensino Superior Completo	29 (93,5%)
Total	31 (100%)

Fonte: arquivo pessoal

Tabela 2.0 - Pós-Graduação

<i>Pós-Graduação</i>	<i>Creche/Pré-Escola</i>
Pós – Completa	19 (61,3%)
Pós – Incompleta	6 (19,3%)
Não possui Pós-Graduação	7 (22,6%)
Total	31 (100%)

Fonte: arquivo pessoal

A partir dos dados das tabelas acima, constatamos que as professoras possuem uma boa formação acadêmica, haja vista que a maioria delas possui a formação superior completa e pós-graduação completa ou incompleta. Das 19 professoras que possuem Pós-Graduação completa, 10 (52,6%) têm especialização em Educação Infantil, 3 (15,8%) em Psicopedagogia, 1 (5,3%) em Educação Inclusiva, 1 (5,3%) em Atendimento Educacional

Especializado, 1 (5,3%) em Supervisão e Orientação Pedagógica, 3 (15,8%) em Ensino e Aprendizagem e 2 (10,5%) em Gestão com ênfase em Supervisão.

No entanto, é importante ponderar que, nos últimos anos, diante da ampliação do ensino superior e da pós-graduação em instituições privadas, possuir um título nem sempre significa ser um profissional qualificado. Sabemos o quanto a formação docente é importante não podendo acontecer de forma superficial e aligeirada, mas de modo que forme um profissional competente e capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Tabela 3.0 - Condições de Trabalho

<i>Vínculo Empregatício</i>	<i>Creche/Pré-Escola</i>
Efetiva	30 (96,8%)
Prestadora de Serviço	1 (3,2%)
Total	31 (100%)

Fonte: arquivo pessoal

Tabela 4.0 - Experiência Profissional

<i>Experiência Profissional</i>	<i>Creche/Pré-Escola</i>
1 a 5 anos	10 (32,3%)
6 a 10 anos	11 (35,5%)
12 a 15 anos	5 (16,1%)
17 a 20 anos	4 (12,9%)
31 anos	1 (3,2%)
Total	31 (100%)

Fonte: arquivo pessoal

No que se refere ao tipo de vínculo empregatício, nota-se que a maioria das professoras são efetivas, sendo apenas uma delas contratada. É possível inferir, através dos dados, que boa parte das docentes tem vasta experiência na área da Educação Infantil, o que nos permitiu verificar que as professoras com mais tempo de serviço/experiência têm

concepções ultrapassadas de currículo⁷, como demonstraremos nas análises das entrevistas a seguir.

Tabela 5.0 - Elaboração da Proposta Pedagógica

<i>Participação na Elaboração da Proposta Pedagógica</i>	<i>Creche/Pré-Escola</i>
Participaram	25 (80,6%)
Não participaram	6 (19,3%)
Total	31 (100%)

Fonte: arquivo pessoal

Tabela 6.0 - Utilização da Proposta Pedagógica no Planejamento

<i>Utilização da Proposta Pedagógica no Planejamento</i>	<i>Creche/Pré-Escola</i>
Utilizam	19 (61,3%)
Não Utilizam	12 (38,7%)
Total	31 (100%)

Fonte: arquivo pessoal

Observando as tabelas 5.0 e 6.0, percebemos uma participação relevante das professoras na elaboração da Proposta Pedagógica. Em relação ao planejamento, as 31 profissionais (100%) afirmaram elaborar o planejamento de suas respectivas turmas, 19 (61,3%) delas tendo a Proposta Pedagógica como documento referência na elaboração, enquanto 12 (38,7%) não consultam a proposta pedagógica para elaborar o planejamento de ensino.

Os questionários evidenciam, também, que os professores dizem utilizar a proposta pedagógica da instituição como referência para seus planejamentos. É válido ressaltar que é papel do educador, junto aos demais membros da comunidade escolar, participar da elaboração da Proposta Pedagógica e fazer uso da mesma em seus planos de aula diários, conforme a LDB/96.

⁷ Esta temática será discutida no próximo item: Análise e Discussão das Entrevistas.

4.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de analisar as concepções de currículo e planejamento na Educação Infantil. As questões das entrevistas versaram sobre: 1) a importância de se ter um currículo para a Educação Infantil; 2) quais linguagens devem ser contempladas no Currículo; 3) quais documentos/bibliografias eram utilizados para a elaboração do planejamento; 4) se a Proposta Pedagógica das instituições se diferencia por etapas; 5) o conhecimento das professoras sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

Ao serem indagadas sobre a importância do currículo para a Educação Infantil, 19 (65,5%) das docentes demonstraram um conhecimento superficial sobre a temática. Para este grupo de professoras, o currículo é um elemento norteador, contribuindo para orientar e direcionar o trabalho pedagógico.

Com certeza, por que o currículo ele faz com que, é, a pessoa que vai receber esse profissional, possa ter um vislumbre assim, da carreira desse profissional, se ele tá apto ou não pra ingressar em sua profissão e também o currículo dá as noções que a gente precisa pra atuar na carreira. E1/PC – (09.12.2015)

Sim, é muito importante porque o currículo é um norte, assim, todos os conteúdos, tem que ter tudo programado, então o currículo é muito importante, é essencial na educação infantil, o currículo. E1/PE – (17.12.2015)

Sim, é muito importante porque assim, ele vai é, como é que se diz, dá um norte a gente, orientando, claro que, né, a gente vai ajustando muita coisa, mas é importante que se tenha pra que tenha um documento pra gente ter um, um, como é que se diz, um parâmetro, né, a ser seguido. E2/PG – (15.12.2015)

As falas supracitadas deixam claro que as professoras, em sua maioria, veem o currículo como um norte, um suporte para orientar sua atuação enquanto profissional da Educação Infantil, visões tecnicistas de currículo. No entanto, em uma concepção atual e crítica, o currículo é composto por práticas que articulam experiências e saberes das crianças junto aos conhecimentos cultural, artístico, ambiental, tecnológico e científico (BRASIL, 2010).

Compreendemos que muito mais do que um norte, o Currículo para a Educação Infantil é uma forma de assegurar os direitos das crianças a se desenvolverem de modo pleno e integral, levando em consideração suas particularidades. Portanto, cada instituição de Educação Infantil precisa elaborar seu próprio currículo, de modo que este atenda às necessidades das crianças matriculadas (AMORIM, 2015).

Uma professora (3,4%), entretanto, além de ver o currículo como um elemento norteador, o percebe como uma forma de planejamento, como se este só conseguisse ser realizado estabelecendo uma relação com o primeiro, ou seja, o planejamento só é possível graças a sua interação com o currículo, proporcionando, desta forma, aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Claro que tem, assim, pra que sim, até porque é de suma importância existir um currículo, porque tudo na vida é feito através de um que? Um planejamento. Sem currículo não tem planejamento porque o currículo é uma direção, né, um norte que a gente tem para trabalhar e fazer sua aula mais prazerosa, né, ser mais dinâmica, essas coisas. E2/PK – (16.12.2015)

Em relação ao planejamento, sabe-se que o mesmo é de extrema importância em qualquer etapa educativa, no entanto, é preciso que os professores não fiquem presos apenas aos planos. Eles devem estar preparados para qualquer mudança repentina, de modo que seja capaz de atender às necessidades das crianças (MALAGUZZI, 1999).

No que concerne ao planejamento, é preciso que concepções ultrapassadas, a exemplo daquelas que dizem que na Educação Infantil não há necessidade de nenhum planejamento, seguindo apenas datas comemorativas, sejam abandonadas. Nas palavras de Oliveira (2010) é necessário que se passe a:

Considerar, no planejamento do currículo, as especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. (OLIVEIRA, 2010, p. 4)

O professor da Educação Infantil precisa planejar suas aulas tendo a criança como centro, atendendo as suas necessidades, levando em consideração suas especificidades e diferentes contextos. Conforme Malaguzzi (1999, p. 100), é preciso que os professores sigam as crianças, não os planos, uma vez que “estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”.

As professoras concebem o Currículo como um documento norteador e selecionador de conteúdos, porém, a compreensão deste artefato deve ser abrangente. Currículo se constitui de todas as práticas desenvolvidas com e para as crianças, em todos os espaços e tempos da instituição. Ademais, o currículo deve levar em consideração as concepções de criança e infância, respeitando as singularidades dos pequenos e compreendendo que a Educação

Infantil é um direito dos menores que são, por sua vez, atores sociais e produtores de cultura (AMORIM, 2015, p. 65).

Ao perguntarmos sobre quais documentos ou bibliografias eram consultadas para a elaboração do planejamento das atividades pedagógicas, 72,4% das professoras destacaram o RCNEI e 51,7% a Internet. Poucas (10,3%), todavia, fizeram alusões às DCNEI (BRASIL, 2010), bem como a Proposta Pedagógica da Instituição (27,5%) e Revistas da Educação, como a Pátio e a Nova Escola (3,4%). Isto pode ser vislumbrado de forma mais clara nas falas abaixo:

Projeto Político-Pedagógico, sites da internet, RCNEI, entre outros. E1/PF – (26.01.2016)
 RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). E2/PA – (27.11.2015)
 Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Político-Pedagógico da escola. E2/PB – (02.12.2015)
 Revista Pátio, Nova Escola, Internet, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E2/PD – (15.12.2015)
 O RCNEI (Referencial Curricular para a Educação Infantil) E2/PH – (15.12.2015).
 Além do DCNEI'S, os referenciais também são consultados. E2/PI – (16.12.2015)
 Além do Projeto Político-Pedagógico, a internet e os Referenciais Curriculares. E2/PK – (16.12.2015)
 Projeto Político-Pedagógico, RCNEI, PCN. E2/PL – (21.12.2015)

Destarte, ficou evidenciado que as professoras veem o RCNEI como um guia de instrução, onde se diz o passo a passo de como educar crianças de 0 a 5 anos de idade. O referencial é visto como “um documento que [...] tem como função socializar informações, discussões e pesquisas para subsidiar o trabalho dos professores e demais profissionais da Educação Infantil” (LUCAS, 2005, p. 85).

Porém, é sabido que inúmeras críticas já foram tecidas sobre o referencial, atribuindo-lhe um caráter descontínuo nas publicações oficiais (LOPES e SOBRAL, 2014). Conforme Cerisara (2002, p. 338), a leitura do RCNEI mostra o quanto sua elaboração foi precoce, “uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da Educação Infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo ‘currículo’ carrega”.

Além do RCNEI observamos que outro meio de consulta para a elaboração do planejamento, citado por 51,7% (15) das professoras, foi a Internet, o que caracteriza um modo mais fácil de planejar uma atividade, uma vez que esse meio de pesquisa oferece sugestões de atividades, em sua maioria, prontas para serem aplicadas. A internet, neste caso,

poderia estar funcionando como um meio facilitador do processo de planejamento, minimizando o trabalho de pensar e criar propostas de atividades com base nas necessidades reais das crianças. Vale ressaltar, no entanto, que “mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia que atua” (MORAN, 1998, p. 128).

Foi observado nas falas das professoras que 8 (27,5%) citam a Proposta Pedagógica - PP da escola. No entanto, sabemos que a PP é vista apenas como um documento formal em algumas instituições, não considerando sua importância para o currículo. A Proposta Pedagógica, também conhecida como Projeto Pedagógico ou, ainda, Projeto Político-Pedagógico, é, em essência, “um processo participativo, democrático, que deve envolver toda a comunidade escolar” (BARBOSA, 2013, p. 49).

No que diz respeito à Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Portanto, as Propostas Pedagógicas devem contemplar as crianças em todos os seus aspectos, integrando o cuidar e o educar como processos indissociáveis, levando em consideração a identidade pessoal dos alunos, dos familiares, dos professores e demais profissionais da instituição educacional, entendendo “as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual” (Resolução nº5/2009 CNE/CEB, 2009, p. 1).

É necessário compreender também que as Propostas Pedagógicas, voltadas para a Educação Infantil, devem considerar a criança como centro, como sujeito histórico que constrói a própria identidade, que brinca, aprende, experimenta e produz cultura. Destarte, é preciso que o currículo da instituição busque “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” (BRASIL, 2010, p. 12).

Por sua vez, apenas uma professora (3,4%) citou como fonte de pesquisa a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento este que ainda não foi

publicado/implementado oficialmente. Fomos informados de que as professoras tinham participado de uma reunião/formação de apresentação da Nova Base Curricular, fato este que justificaria as menções durante a entrevista.

No ano de 2015, o Ministério da Educação (MEC) torna público o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sujeito a críticas, sugestões e comentários da população brasileira. Esta nova base tem como objetivo “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 7). A BNCC, documento ainda em análise, gerou diversas discussões no campo educativo, configurando recentes desafios para a educação nacional, como mencionado nos capítulos anteriores.

Outro fator essencial para o desenvolvimento pleno e integral da criança é a exploração das múltiplas linguagens que elas são capazes de desenvolver. É preciso possibilitar que as crianças se apropriem das diferentes linguagens que se movem continuamente em nossa sociedade (OLIVEIRA, 2010).

Pensando nestas habilidades que precisam ser desenvolvidas pelas crianças e em sua importância, indagamos as professoras sobre quais dimensões e linguagens o currículo deve contemplar. No entanto, há professoras que não diferenciam dimensões humanas de linguagens. Outras, por sua vez, demonstraram ter dúvidas sobre o que seriam esses dois aspectos.

É linguagem oral e escrita, movimento, música, natureza e sociedade, formação pessoal e social. E1/PA – (02.12.2015)

É... as dimensões assim que eu vejo é aquelas assim, colocadas nos RCNEI, de linguagem, escrita, movimento, é, mais o que trabalha o nível dedicado a criança mesmo. E1/PC – (09.12.2015)

Linguagem oral e escrita, música, artes, movimento, pois esses, essas dimensões ajuda no desenvolvimento cognitivo da criança. E1/PD – (11.12.2015)

Linguagem oral e escrita, música, movimento, é, matemática, natureza e sociedade, formação pessoa e social, artes visuais. E3/PB – (11.12.2015)

A questão do movimento, lateralidade, é, a questão também de tempo, espaço, volume, porque a criança tem muita dúvida ainda, com questão de volume, [...]. E2/PC – (15.12.2015)

Notamos que algumas professoras expressam um discurso contraditório uma vez que, apesar de terem feito referência a livros, revistas e outros documentos como fontes de pesquisa para o planejamento, quando se reportam as linguagens privilegiadas no planejamento aparece uma releitura do RCNEI (BRASIL, 2010), considerando como linguagem apenas os eixos temáticos deste documento. O RCNEI está fortemente presente nos discursos das professoras. Porém, de acordo com Cerisara (2002), é necessário verificar, até que ponto este documento

contempla o que propaga, ou seja, analisar até que ponto as especificidades e as linguagens das crianças são contempladas de modo que favoreça seu desenvolvimento pleno e integral.

Com relação ao Referencial Curricular para a Educação Infantil, duas professoras (6,8%) tecem crítica a respeito:

Ai! Vamos abolir os referenciais e vamos partir para as diretrizes curriculares da educação infantil, porque ela prioriza o brincar, ai você vai dizer assim: “*ah, então o menino vem pra escola só brincar?*” Não! Vai aprender brincando, assim, tem que acabar, tô sentado numa carteirinha dura igual os meninos do ensino fundamental que não estão mais, viu!, por causa do PNAIC, por causa do PNAIC menino não tá mais sentado em fila, olhando pro quadro, aprendendo o *ba be bi bo bu* não, na educação infantil a gente ainda se depara com isso. E2/PD – (15.12.2015)

É, já são contempladas, né, a linguagem oral que é muito importante, porque é a partir da linguagem oral que a criança desenvolve a fala, né, desenvolve a oralidade e, eu acho importante que tenha também no currículo, né, na educação infantil, é, direcionado a origem, né, a localidade de onde a criança mora, né, que deve dar ênfase a isso, a necessidade de cada criança e de cada etapa, né, cada faixa etária, e assim, eu acho o que o referencial, é, deve contemplar mais isso, né, porque a gente vê que ele é elaborado de forma descentralizada né, porque vem assim, não leva muito em consideração a necessidade de cada criança e de cada região, que a gente deve ver isso, né, a necessidade da criança de acordo com o cotidiano dela, o dia a dia dela. E2/PH – (15.12.2015)

Observamos que a primeira professora manteve suas críticas ao RCNEI desde o início da entrevista até o final. A segunda, por sua vez, embora consulte o documento para a elaboração das atividades pedagógicas, percebe que no mesmo há falhas, onde a realidade cotidiana das crianças não é levada em questão. É importante que tenhamos, em nosso município, professoras com opiniões próprias e críticas, não aceitando tudo que lhes é apresentado como verdades absolutas ou como único referencial para planejar a prática pedagógica.

Quando se fala em linguagem, costumeiramente a linguagem oral e escrita são as mais citadas. Do total de entrevistadas, 25 (86,2%) priorizam com maior ênfase a questão da oralidade, além de terem uma preocupação especial com o fato de que seus alunos saiam da Educação Infantil sabendo ler e escrever pelo menos o nome. Porém, a fala da docente que segue, mostra que é possível trabalhar linguagem oral e escrita na Educação Infantil, mas de uma forma contextualizada, não inserindo nesta etapa da educação uma alfabetização precoce, que não é objetivo da Educação Infantil.

É, eu acho que várias, né, as, como ele é muito importante, o currículo, a linguagem, né, seja a oral seja a corporal, né, e a de artes porque tudo faz parte da linguagem, elas são muitos importantes e, principalmente a musical, porque a criança da educação infantil, ela se expõe muito através da música, do corpo e, claro, por último é que vem assim mais a questão escrita, né, hoje em dia a gente sabe que dá

muito valor mais a linguagem escrita e esquece um pouco das outras linguagens que faz com que a criança seja um bom aluno, ou tenha um futuro melhor, né, e as dimensões também assim, matemática, aquela parte de, de trabalhar os conceitos, né, a questão de como, do espaço, né, como eu vivo no espaço, tudo isso eu acho importante que deve ter no currículo, no currículo e, claro, dando ênfase mais a essas outras linguagens e a linguagem escrita ela é muito importante, mas ela deve vim contextualizada, não só solta, como ensinar só letrinhas, mas ela tem que tá dentro de um contexto, né, de um projeto, de uma coisa que se tá trabalhando que seja de interesse e de prazer pra criança. E2/PK – (16.12.2015)

A escrita deve se inserir na vida das crianças de uma forma leve e com sentido, não as sufocando, nem as pressionando a aprenderem a ler e escrever. Segundo Baptista (2010, p. 10), “o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica de a criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta”. É possível garantir o direito de aprender a ler e a escrever sem que, para isso, se anule o seu direito de ser criança e viver sua infância.

Ainda em relação à linguagem, apenas uma professora (3,4%) cita o desenho como uma forma de expressão, considerando o mesmo como uma linguagem rica e importante, mas que, infelizmente, na maioria das vezes, é imperceptível aos olhos adultos.

Acredito que seja artes plásticas e artes cênicas, que também se engloba na linguagem, porque é tão importante, é, essa área pra educação infantil, muitas vezes passa despercebida como, por exemplo, o desenho de uma criança é tão rico e ali ela expressa tantas coisas, mas muitas vezes passa despercebido, tanto assim, por nós, adultos que não tem aquele, aquele encanto de faz de conta que a criança quer expressar, o seu lado imaginário, muitas vezes eles colocam tantas coisas naquilo que não dão tanta importância como deveria ser, principalmente os pais, até mesmo se a gente frisa muito isso, dando ênfase a esses desenho livre, é, que é o mais importante [...]. E5/PA – (09.01.2016).

Com relação ao desenho como uma forma de expressão, Seber (1995, p. 81) nos afirma que é “por meio da linguagem que a criança expressa o que pretende desenhar e/ou o que acabou de realizar”. É possível também verificarmos, segundo a autora, uma ligação entre os desenhos e os pensamentos, uma vez que esse primeiro se modifica à medida que o segundo evolui. Desta forma, a criança é capaz de expressar a evolução da sua capacidade representativa, através de simples rabiscos, reproduções gestuais e sonoras e brincadeiras de faz-de-conta (SEBER, 1995). Ademais, sabemos que por meio do desenho as crianças expressam o que sentem, exploram sua criatividade e desenvolvem sua imaginação, criando e recriando o mundo à sua volta.

É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade [...]

Enquanto desenham ou criam objetos também brincam de ‘faz-de-conta’ e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas. (BRASIL, 1998, p. 93).

Portanto, o desenho e as artes visuais como um todo, também são consideradas linguagem, sendo, deste modo, de suma importância que seja trabalhado periodicamente com as crianças, deixando-as livres para que elas possam expressar e se apropriar das diversas formas de linguagem. De acordo com Bordin e Bussoletti (2014, p. 686), “A capacidade que as crianças possuem de se recriar e se reinventar nas suas brincadeiras e desenhos, de se transpor em personagens sem deixar de serem elas mesmas, contribui para nossa compreensão dos desenhos infantis como uma expressão simbólica das crianças”. Além disto, as autoras pontuam um significativo avanço na sociologia da infância, que passa a considerar o desenho como um possível instrumento de comunicação não verbal.

Diante disto, o desenho é entendido como uma produção simbólica, “produto de diferenciados processos culturais de aprendizagens e condições de produção, que levam os desenhos a se transformarem em artefatos sociais e culturais” (BORDIN e BUSSOLETTI, 2014, p.690). O desenho é uma possibilidade de a criança comunicar aquilo que por meio da fala ela ainda não pode. É nele que as crianças expressam as características do seu mundo de faz-de-conta e podem, a partir dele, interagir e estabelecer comunicação entre as crianças no momento de sua produção coletiva.

Quando as professoras foram indagadas sobre como o Currículo deveria ser pensado/operacionalizado na Educação Infantil, surgiram respostas ecléticas, mas com predomínio de algumas conceituações.

Que seja de forma que atenda às necessidades da criança na educação infantil. E1/PD – (11.12.2015)

Mulher, se eu tivesse estudado eu ia lhe dizer o que é que as diretrizes diz, que é fundamental que na educação infantil se priorize as interações e as brincadeiras, então o currículo na educação infantil ele tem que ser pautado nas especificidades da infância [...] então a gente tem que pensar num currículo voltado pra respeitar essas especificidades que só há na infância [...]. E2/PD – (15.12.2015)

Eu acho assim, que respeitando as limitações das crianças, assim, a forma dela, dela aprender que deve ser lúdica, não deve ser essa coisa, porque às vezes assim, acontece que, dessa forma maçante, dessa forma assim, da escolarização precoce, né, mas sim de uma forma bem descontraída, lúdica, brincando, acho que dessa forma. E2/PF – (15.12.2015)

É, o currículo na educação infantil deve ser pensado é, operacionalizado principalmente de acordo com a faixa etária das crianças [...]. E2/PI – (16.12.2015)

Nos discursos acima, é possível vislumbrar que algumas professoras (17,2%) compreendem que o currículo deve ser pensado de forma que atenda às necessidades das crianças, respeitando as diferentes faixas-etárias. 24,1% das professoras, por sua vez, entendem que o currículo deve ser pensado de modo que priorize as interações e o brincar, defendendo, também, que o mesmo deve ser vivenciado de uma forma lúdica. A compreensão do currículo deve ser abrangente o bastante para que nele seja contemplado não apenas conteúdos a serem seguidos pelos professores, mas, mais do que isso, deve levar em consideração a concepção de criança e infância e as singularidades dos pequenos, compreendendo que a Educação Infantil é um direito das crianças que são, por sua vez, atores sociais e produtores de cultura (AMORIM, 2015).

Posteriormente, as professoras foram interrogadas a fim de saber se, nas instituições de Educação Infantil em que elas trabalham, o currículo é diferenciado de acordo com as etapas: berçário, maternal e pré-escola.

Além de responderem afirmativamente, as educadoras mencionam que o município é adepto à Pedagogia de Projetos⁸ e, desta forma, colocam o currículo em prática através dos projetos apresentados pela Secretaria de Educação e a Coordenação Pedagógica de Picuí-PB, para que, por meio dos subprojetos, elas elaborem suas aulas e preparem as atividades pautadas na temática exposta no projeto.

Na instituição que eu trabalho, com a Pré-Escola e, principalmente porque é multisseriado, é Pré I e Pré II, ai tem os mesmos segmentos e na rede municipal nós trabalhamos com os subprojetos, né, quando a educação infantil está trabalhando um subprojeto, “Natal é tempo de amar”, todas as professoras da rede da educação infantil está trabalhando esse mesmo subprojeto, ai também vai da criatividade de cada professor, a supervisora nos orienta e nós que desenvolvemos a necessidade do nosso alunado e de nossas crianças, ai usamos das nossas criatividade, e também é, o nível, né, de aprendizagem. E5/PA – (09.01.2016)

A fala da docente deixa claro que todo o município trabalha o mesmo projeto. As professoras, através deles, desenvolvem seus planos de aulas de modo que estejam adequados para o nível em que ensinam, levando em consideração as necessidades de seus alunos. Todas as educadoras, durante as entrevistas, responderam confirmando que o currículo, as atividades e o modo de trabalhar são diferenciados por segmento, embora o projeto seja o mesmo para todas as turmas.

⁸ A pedagogia de projetos reconhece e compreende a importância “de a criança ter, desde cedo, experiências com os objetos da cultura por meio de atividades como cantar, tocar instrumentos musicais, ouvir histórias, brincar com areia e água, modelar com argila, pintar,” [...]. O projetos se organizam “[...] segundo temas sobre os quais as crianças vão tecer rede de significações” (OLIVEIRA, 2011, p. 238).

Ainda com base nesta questão, 34,4% justificaram sua resposta dizendo ser preciso diferenciar de modo que respeite a faixa-etária das crianças.

Sim, é, porque assim, a criança de zero a três anos, por exemplo, é diferente daquela de quatro anos e assim vai. [...] É, exemplo né, berçário mesmo é mais para pintar, colorir, assim, a gente é, prioriza cores né, primárias, e os outros não, eles já descrevem do quadro pra o caderno, e já é diferente, entendeu?! E1/PA – (02.12.2015)

Trabalha de acordo com cada seguimento, de acordo com as faixa-etárias, que é o berçário, maternal e pré-escola. Os planejamentos são juntos, mas cada seguimento segue de acordo com a faixa-etária. E2/PA – (27.11.2015)

É, sim, é diferenciada, porque a criança que tem três a quatro anos ela é, ela não tem já a maturidade da criança que tem cinco, seis anos, né, então tem que ser seguido de acordo com a faixa etária dela, [...]. E3/PB – (11.12.2015)

[...] São, são. O projeto é o mesmo, ai cada é, particularidade, né, cada segmento, né que a gente fala segmento, cada seguimento faz de acordo com a sua turma, com o seu segmento. O Pré II, o Pré I, sabe? Pronto, o Pré II, eu trabalho mais com Pré II, termos de, de, de sonoração, de letras, né, o alfabeto, digamos. Depois sílabas, depois a gente já lê textos, aqui a gente já sai com crianças, né, lendo, escrevendo e é assim. E3/PE – (16.12.2015)

Porém, no depoimento de algumas professoras, fica subentendido a questão da escolarização/alfabetização precoce. Quando a docente coloca que crianças já saem do Pré II lendo e escrevendo, ela demonstra, em sua fala, que inicia precocemente o processo de alfabetização, deixando, conseqüentemente, de trabalhar o que realmente a criança precisa nesta faixa-etária, antecipando habilidades.

Lima (2001) discorre sobre o assunto:

As escolas de educação infantil estão iniciando o processo de alfabetização cada vez mais precocemente, esquecendo de trabalhar aspectos básicos da personalidade dos indivíduos, como a afetividade e a sociabilidade, ou aptidões cognitivas, como lateralidade, classificação, discriminação etc. Em resumo, estes indivíduos podem até chegar a aprendizagem satisfatória para a leitura e a escrita, o que não é incomum, mas ficam seqüelas na formação pessoal daqueles momentos infantis – brincadeiras, jogos, fantasias – castrados (LIMA, 2001, s/p).

A fala de outra professora, por sua vez, mostra que as etapas são diferenciadas, mas alega que o Pré deve trabalhar as letras, vogais, etc. de uma forma lúdica, sem enfatizar a escolarização.

É, o projeto, o currículo é igual sim, mas, é, quando a gente vai executar o projeto é diferente, porque a gente tem que ver cada etapa das crianças, por exemplo, o berçário não é igual o Pré, né, porque o berçário a gente vai trabalhar mais essa questão de pintura, da oralidade, da música, e o Pré, o Pré II, por exemplo, vai trabalhar mais as letras, né, o alfabeto, as vogais, e a gente no berçário, que é o meu caso, se preocupa mais com a questão do brincar, da socialização deles, de como

eles devem aprender brincando, né, mais focado nisso, não na questão da escolarização. E2/PH – (15.12.2015)

Analisando as diferentes falas, é possível vislumbrar que as professoras têm dado muita ênfase ao ensino das primeiras letras, privilegiando o ensino de vogais, consoantes e números, ou seja, focam o ensino no código escrito objetivando alfabetizar precocemente as crianças, quando deveria proporcionar experiências com as diversas linguagens, no caso específico, com a linguagem oral e escrita. Ressaltamos que na Educação Infantil se explore o ensino das múltiplas linguagens, como a música, o desenho, a brincadeira e a fantasia, a escrita, a oralidade, a pintura, a corporal e gestual, dentre outras.

Nas falas abaixo, por sua vez, fica subentendido uma concepção errônea sobre o cuidar e o educar, onde ambos são vistos como aspectos que podem ser trabalhados separadamente, destinando o cuidar para a creche e o educar para a pré-escola:

Sim, sim, é, as do berçário é mais cuidar, mais também tem muitas atividades de psicomotricidade, movimento, música, nas outras, nos outros níveis também envolve psicomotricidade, música, mas já pega um pouquinho a escrita, trabalha mais a linguagem. E1/PC – (09.12.2015)

Com certeza, até porque é como eu *tava* dizendo, o berçário tem que ter um currículo apropriado, né, a criança mais, a questão do cuidar, né, tem mais o cuidar, trabalhar mais com o corpo, né, chega no Pré II ou na Pré-Escola, que envolve o Pré I e Pré II, ai tem mais aquela questão de, da contação, do lúdico da história, mesmo trabalhando letras, essa parte escrita, dentro de um contexto, de uma história, daquilo que a criança gosta, geralmente é o brincar, né, dentro de uma forma lúdica, no brincar, porque eu acho isso, o brincar, o faz de conta, assim, acho que um dos mais, formas de aprendizado, né, seja na hora que eles estão brincando só, representando aquele brincar com brinquedo mesmo, seja na hora de alguma atividade que você passa através de um brincar, né, e a gente trabalha muito com esses projetos, [...]. E2/PK – (16.12.2015)

É sabido por todos aqueles que lidam direta ou indiretamente com a Educação Infantil, que o cuidar e o educar devem estar intrinsecamente ligados nesta etapa da educação básica, desde o berçário até a pré-escola (AMORIM, 2015). Porém, as falas supracitadas expressam, implicitamente, uma cultura onde na creche se cuida e na pré-escola se educa as crianças.

Conforme já explicitado anteriormente, as instituições de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que cuidam, devem estar educando suas crianças, seja no berçário, maternal ou pré-escola. É preciso que essa cultura, advinda do ensino de cunho assistencialista, seja deixada de lado, instaurando um currículo em que o cuidar/educar sejam dimensões indissociáveis e no qual as singularidades e necessidades das crianças sejam contemplados (AMORIM, 2015).

Aos indagarmos as professoras sobre a participação em formações continuadas oferecidas pelo município, obtivemos respostas assimétricas, uma vez que 10 (34,5%) das docentes afirmaram que participavam de formações continuadas, enquanto 11 (37,9%) alegaram que não participavam, pois o município, no ano da entrevista (2015), não havia oferecido nenhuma formação, enquanto as demais, 7 (24,1%), por sua vez, disseram que participavam as vezes, quando era oferecido.

Não, ainda não, nós não estamos tendo, quando eu entrei pro infantil a gente só teve um encontro, somente. Acredito que para o ano vai ter formação continuada. E1/PA – (02.12.2015).

Sim, com palestras e trabalhos em grupo voltados a contribuir para a melhoria da metodologia de cada educador. Geralmente costumamos ter palestrantes de fora, de outras cidades, especializados no conteúdo. E1/PD – (11.12.2015).

Já participamos, eu participei de várias formações aqui, agora deu uma paradinha, né, mas a gente teve várias formações continuadas aqui. E2/PC – (15.12.2015).

É, vou falar da realidade desse ano, durante esse ano não foi oferecido formação, a gente tem um trabalho semanal de HTPC, que se chama horário departamental para desenvolver atividades pedagógicas, mas a formação mesmo, continuada, não, esse ano não foi oferecida. E2/PI – (16.12.2015).

Sim, sempre que tem a gente participa, **que é obrigação mesmo**, mas, assim, sempre tem, só que no ano passado não teve muita não, teve só uma vez ou duas, nem lembro. E3/PG – (15.01.2016).

Não, não, faz tempo que não acontece formação, teve umas, mas como eu já estava saindo, num, num, num participei não. E3/PH – (15.01.2016).

Nas falas supracitadas, é possível vislumbrar que não são oferecidas formações continuadas periodicamente, o que ocorre são reuniões de formação pontuais e esporádicas, sem muita importância ou significado, vista por algumas professoras, por exemplo, como uma obrigação. Desta forma, fica implícito que muitas das educadoras e o município desconsideram, ou não compreendem a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento da prática docente.

A LDB (9.394/96), em seu artigo 62, inciso 1º, pontua que “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2014, p.35). No entanto, embora seja assegurada como direito legal e contemplada em outros documentos nacionais, a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil não tem sido amparada na prática.

É preciso, no entanto, que mais do que proporcionar formações continuadas, os municípios conscientizem seus educadores sobre a importância desta formação e o que a mesma representa para o profissional da educação e para o aprimoramento de sua prática. Sendo assim, as práticas de formação de professores, nos campos educacionais, devem levar

em consideração tanto as dimensões individuais como as coletivas da docência, em uma ação de troca de saberes (CHIARE e RAUSCH, 2012).

Para que o trabalho de uma educadora seja fundamentado de forma a garantir a aprendizagem e desenvolvimento da criança de modo integral, é essencial que a mesma também tenha acesso a espaços de aprendizagem e reflexão através de uma prática contínua. De tal forma, “Entendemos formação como ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais” (GOMES, 2009, p. 55).

Para finalizar, as educadoras foram questionadas acerca da participação da Secretaria de Educação em termos de assessoria e de recursos materiais. Das 29 professoras entrevistadas, 27 (93,1%) acham que a secretaria tem uma participação muito boa e ativa, não deixando faltar material pedagógico e dando todo o apoio necessário. Apenas duas delas (6,9%) alegam que a secretaria tem uma participação um pouco precária, oferecendo pouco recurso.

É muito ativa a participação da nossa secretaria, assim, ela com as formações, os HTPC que acontece semanalmente, assim, eles traz todo um apoio pedagógico pra gente, a coordenadora, né, todos os técnicos, a orientadora educacional, elas estão sempre presentes no nosso departamento, assim, dando um norte pra os professores, passando material de apoio é, assim, é uma grande participação, é ativa realmente, da nossa secretaria. E1/PE – (17.12.2015).

É, na verdade, é de grande importância a participação da secretaria de educação, porque hoje, nós temos muitos recursos, né, material didático a gente tem muito, de boa qualidade [...] E2/PJ – (16.12.2015).

Em relação à questão de assessoria pedagógica, as escolas têm apoio de coordenador pedagógico, orientador educacional, apoio técnico e um acompanhamento, segundo as docentes, meio escasso com psicólogo. Uma das maiores falhas da secretaria do município em relação à Educação Infantil é que as professoras não têm auxiliar em sala. Cada escola possui apenas uma auxiliar para todas as turmas, o que, conseqüentemente, deixa a desejar, haja vista que apenas uma auxiliar não consegue atender a demanda de pedidos e chamados de todas as salas. As únicas professoras que têm acesso a uma auxiliar em sala são as que atuam no campo, com turmas multisseriada de Pré I e Pré II.

[...] mas ai já em relação ao auxiliar não, nós temos não, cada sala é só um professor mesmo, temos apenas uma pessoa de apoio pra todas as salas, isso dificulta um pouco o trabalho, porque devido às crianças serem pequenas ainda, então, no meu ponto de vista precisaria de um auxiliar pelo menos em cada sala, devido o tamanho das crianças. E1/PC – (09.12.2015).

Não, infelizmente, não, eu trabalho com Pré I, não tem auxiliar e realmente necessita de um auxiliar na verdade, só que a gente tem esse apoio técnico, coordenadores, orientador educacional sempre na escola, uma vez por semana, duas vezes, elas

sempre estão presente, assim, mas na verdade o que falta ainda é, em minha opinião, é que falta um pouco da parte psicológica, do psicólogo mais ativo na escola. E1/PE – (17.12.2015).

A partir dos dados coletados, subentende-se que a Secretaria de Educação do município de Picuí – PB tem uma boa participação nas instituições de Educação Infantil, não deixando faltar recursos materiais e tecnológicos, oferecendo o apoio pedagógico necessário para o bom funcionamento da creche/pré-escola. Por outro lado, no entanto, deixa a desejar no momento em que não oferece pessoas capacitadas e com formação adequada para auxiliar as educadoras em sala de aula.

Semanalmente, as educadoras se reúnem com a direção e a coordenação pedagógica do município para o “Horário Pedagógico de Trabalho Coletivo (HPTC)”, onde recebem orientações e o projeto para se trabalhar na semana/quinzena/mês. Partindo desse projeto, elas elaboram o planejamento das aulas.

O planejamento da minha sala sou eu que preparo, diariamente, né, na verdade nos encontramos todas as segundas feiras de 19 às 22 horas, é, fazemos projetos, trabalhamos com projetos, nos reunimos, discutimos o que iremos fazer, mas assim, o plano de aula é individual. E2/PJ – (16.12.2015).

Olha só, a coordenação ela dá o subprojeto, dá o tema e dá algumas sugestões, então daí a gente vai desenvolver o nosso planejamento, cada um da sua maneira, a gente deve realmente adotar algumas, algumas coisas que a coordenadora nos coloca, mas claro que a gente vai ter que colocar a parte da gente, né, porque é a gente que tá no dia a dia com a criança, então a gente sabe o que deve ser colocado, o que deve ser colocado pra ela, botado pra que ela desenvolva melhor sua criatividade e seus conhecimentos. E3/PB – (11.12.2015).

Nas falas acima colocadas, as professoras deixam claro que o planejamento é derivado de projetos provenientes da Secretaria de Educação. Diante disso, é possível constatar os DCNEI, bem como as Propostas Pedagógicas das instituições estão distantes da prática e do discurso das professoras que, embora afirmem que o documento existe, não fazem uso do mesmo durante seu planejamento, permanecendo dependentes da secretaria do município, levando-nos a conclusão de que as professoras não têm autonomia para preparar o próprio projeto curricular de suas turmas, além disto, constatamos que os direitos e desejos das crianças não têm sido contemplados no currículo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos conduz a reflexão de como a Educação Infantil, o Currículo e a criança têm sido entendidos nas instituições infantis e como as professoras têm vivenciado o currículo e traduzido a proposta pedagógica da creche/pré-escola para seu planejamento e sua prática educacional.

Os dados apontam que as professoras do município de Picuí-PB possuem boas condições de trabalho, uma vez que são efetivas e possuem, segundo suas respostas, apoio da Secretaria de Educação. No entanto, observamos discursos contraditórios quando comparamos as respostas dos questionários e das entrevistas. A maioria das professoras respondeu, no questionário, que fazem uso da proposta pedagógica de sua instituição, todavia, na entrevista a maioria alegou que utiliza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e a internet como fontes de pesquisa para a elaboração do planejamento da prática. Portanto, são poucas as que consideram as Propostas Pedagógicas por estar situada no contexto real em que as crianças estão inseridas e as DCNEI, por sua vez, por ser um elemento norteador da organização das atividades diárias das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

As análises dos dados nos levaram a constatar que, segundo as respostas, o Currículo é entendido como um documento neutro e prescritivo, um orientador da prática e organizador de conteúdo, o que nos leva a concluir que os profissionais veem o currículo como um elemento norteador, um guia para a prática. No entanto, o currículo para a Educação Infantil requer um conceito mais crítico e direcionado para as crianças e suas necessidades, pois compreendemos que as propostas curriculares devem ser pensadas e operacionalizadas no contexto em que as crianças vivem, levando em consideração suas especificidades, culturas e interesses, garantindo uma prática em que o cuidar e o educar constituam-se dimensões indissociáveis, que devem proporcionar às crianças um desenvolvimento pleno e integral.

Ademais, as professoras não consideram a alimentação, a higiene e o cuidado como parte integrante do currículo, haja vista que em nenhum momento as atividades de refeição, repouso e higiene corporal são citadas pelas docentes como parte do currículo na Educação Infantil. A proposta curricular, para elas, se resume aos projetos pedagógicos que vêm da Secretaria de Educação – SEDUC. Isto pode explicar porque as professoras possuem uma visão fragilizada de Currículo, o que justifica os poucos argumentos acerca da temática e

também o fato de muitas professoras não enxergarem o cuidar e o educar como um processo indissociável.

Nos discursos das professoras, constatamos que a clássica dicotomia entre o cuidar/educar está implícita: o cuidar é uma prática presente nas turmas de berçário e maternal e o educar/pedagógico prática das turmas de Pré I e II, como se estas últimas turmas já fossem uma preparação para o 1º ano, com o pensamento de que as crianças já devem sair lendo e escrevendo da Educação Infantil e o berçário e maternal priorizassem apenas o cuidar e o lúdico, não enxergando a aprendizagem nestes aspectos.

Ficou evidenciado que o Currículo para a Educação Infantil não tem sido objeto de discussão/reflexão contínua/permanente nas instituições de Educação Infantil, salvo pela única palestra que tiveram sobre a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, embora esta palestra não tenha sido bem uma palestra crítica e de calorosos debates, tendo em vista que em suas falas as professoras não tecem comentários críticos, mas, apenas repetem o que lhes foi passado na palestra como algo inquestionável e correto. O fato das professoras receberem tais palestras de forma passiva e acrítica pode ser explicado pela ausência de uma política de formação continuada sólida, que possibilite condições objetivas de reflexão coletiva sobre a prática. O município em tela, no ano da pesquisa, se mostrou falho, pois tais formações são pontuais e esporádicas. Esta carência acaba também por justificar os argumentos frágeis das professoras, uma vez que a formação continuada é de suma importância, pois ao passo em que estamos em contínua formação, aperfeiçoamos nossa prática e nossos conhecimentos teóricos.

A ausência de condições objetivas para as professoras refletirem coletivamente sobre a prática e, conseqüentemente, elaborarem suas propostas curriculares e de planejamento explica, em parte, porque as vozes/culturas das crianças e seus interesses estão ausentes das propostas e práticas das professoras, tendo em vista que as propostas são elaboradas pelo órgão gestor (SEDUC) e repassados para as professoras em suas reuniões semanais de planejamento, sendo apenas adaptados a cada turma, por meio dos planos de aula. Isto demonstra que a autonomia das docentes é relativamente frágil, uma vez que executam um projeto que não foi elaborado por elas. Desta forma, podemos compreender o motivo de as professoras terem tido tanta dificuldade em expressar um conceito de currículo, haja vista que o tema é pouco debatido em suas instituições e as mesmas não possuem autonomia de elaborar a própria proposta curricular de sua turma.

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.
- AGRA, Fabiana de Fátima Medeiros. **Picuí do Seridó: século XX**, volume 1, 1900-1950. João Pessoa: A União, 2014.
- AMORIN, Ana Luisa 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.
- _____. **Sobre educar na creche: é possível pensar em um currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. 333f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2016.

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

BATPISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BORDIN, Francine Borges; BUSSOLETTI, Denise. **A sociologia da infância e os desenhos infantis**: uma contribuição sociológica à educação. Blumenau,

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREIRAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60. V. 9, n. 3, p. 681-698, set./dez. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Proposta preliminar, segunda versão revista. MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. dez. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v. 3)

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

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.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHIARE, Lidiane Gonzaga; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada na Educação Infantil: uma experiência em construção. 2012. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_04_50_2056-7090-1-PB.pdf> Acesso em: 05.08.2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância**: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

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.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

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=|inforgr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 24.03.2017.

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

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. *Pró-Posições*, v. 12, n. 2 (38), p. 65-82, maio/ago. 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 5-18, mai/jun/jul/ago. 2000.

LIMA, Vanessa. **A precocidade do processo de alfabetização**: considerações acerca da prontidão da criança. Psicol. Cienc. Prof., Brasília, DF, v. 21, n. 2, jun. 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: _____. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-42.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (orgs.). **Estudo de temas específicos**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância, 2005. 32p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 3).

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.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Educação Infantil**: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.17, p. 79-90, mar. 2005

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A infância resiste à pré-escola?** 2014. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. **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, Idéias 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...*

MORAN, José Manuel. **Internet no Ensino Universitário**: Pesquisa e Comunicação na sala de aula. Botucatu, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n3/10.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Essa Base Nacional Comum Curricular**: mais uma tragédia brasileira? Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

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.

NOGUEIRA JUNIOR, Renato. *Emílio*, de Rousseau: educar na liberdade para a liberdade. In: _____. **Aprendendo a ensinar**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da educação. Curitiba: Ibpx, 2009. (Série Abordagens Filosóficas em Educação). p. 65-78.

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

_____. **O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais? 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 20.01.2016.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Sociologia da Infância**: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

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.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Jacinto Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – Coleção Ciências Sociais da Educação. p. 17-39.

SEBER, Maria da Glória. O desenho infantil. In: _____. **Psicologia do Pré-Escolar**: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995. p. 70-99.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural**. 2007. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SÓCIO-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 PICUÍ, 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 da proposta pedagógica? () 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 a proposta pedagógica 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 para a 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 e 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 ofertas de recursos materiais?